



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JANAÍNA DELMIRO VIDAL DE NEGREIROS

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE**

JOÃO PESSOA - PB
2020

[Digite aqui]

JANAÍNA DELMIRO VIDAL DE NEGREIROS

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência para o título de Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus de João Pessoa.

**Orientação da Prof^a. Dr^a Maria da Conceição
Gomes de Miranda.**

JOÃO PESSOA - PB
2020

[Digite aqui]

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N385c Negreiros, Janaina Delmiro Vidal de.
Contribuições da Formação Docente na Alfabetização de
Crianças Acolhidas Institucionalmente. / Janaina
Delmiro Vidal de Negreiros. - João Pessoa, 2020.
86 f.

Orientação: Maria da Conceição Gomes de Miranda.
Monografia (Graduação) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Formação Docente. 2. Escolarização. 3.
Alfabetização. 4. Acolhimento Institucional. 5.
Crianças. I. de Miranda, Maria da Conceição Gomes. II.
Título.

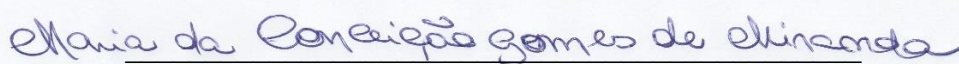
UFPB/BC

JANAINA DELMIRO VIDAL DE NEGREIROS

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO DE
CRIANÇAS ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE**

APROVADO EM: 03/04/2020

BANCA EXAMINADORA



Prof^a Dr^a Maria da Conceição Gomes de Miranda – DME/CE/UFPB
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Quézia Vila Flor Furtado – DME/CE/UFPB
(Examinadora)

Prof. Eduardo Jorge Lopes da Silva – DFE/CE/UFPB
(Examinador Externo)

JOÃO PESSOA - PARAÍBA

ABRIL - 2020

[Digite aqui]

[Digite aqui]

Ao Mestre por excelência, Jesus Cristo, meu senhor,
Dedico

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Deus, que me encheu de força e vigor, trouxe alegria e animo ao meu coração para completar essa jornada, foi minha fonte de alegria em momentos de angústia, um abrigo seguro durante os momentos difíceis, um refúgio cheio de paz, foi meu socorro quando me senti incapaz e não me deixou desistir mesmo quando meu corpo e minha mente diziam para parar.

Ao meu amado esposo, Antonio Fernando Vidal de Negreiros Filho, que me amou, me apoiou, foi meu companheiro e ajudador, cuidando dos filhos e da casa por muitas vezes sozinho para que eu me sentisse tranquila e forte até aqui.

Aos meus amados filhos Matheus Delmiro e Gabriel Delmiro, por serem compreensíveis com minha ausência nas atividades familiares, por dividirem com o pai as atividades de casa, dispensando-me da divisão de tarefas para que eu me concentrasse nas atividades que muitas vezes eram sufocantes.

A minha mãe querida, Raimunda Delmiro de Freitas que me apoiou e me incentivou a continuar, em todas as vezes que fraquejei e pensei em desistir.

Em memória, a minha sogra querida, Vitória Maria Luz de Negreiros que muito se alegrou quando iniciei minha caminhada.

Aos companheiros e companheiras de turma, com os quais dividi minhas alegrias e minhas preocupações, sendo mutualmente fortalecidos e encorajados, durante as tardes desses oito períodos em que compartilhamos a mesma sala.

Aos amigos, Erielly Mota, Isabella Hellen, Géssica Taise, Giovana Helen, Mariana Ernestina e Vitor de Assis, que foram companheiros durante as atividades e trabalhos realizados, que me aceitaram e suportaram minhas dificuldades acadêmicas, tecnológicas e psicológicas durante esse tempo.

Aos professores que tanto se doaram e contribuíram de alguma forma para nossa formação docente, que serão sempre espelhos para aquilo que devemos ou não fazer na caminhada profissional, nos mostrando que todo ato educador é cheio de intencionalidade.

Ao professor Eduardo Jorge Lopes da Silva, por aceitar fazer parte da minha banca avaliadora.

A professora Quézia Vila Flor Furtado, por aceitar fazer da minha banca, mas também por dividir seus conhecimentos e experiências durante as orientações do projeto de extensão,

[Digite aqui]

e por nos fazer perceber que somos cientistas da educação, sempre nos mostrando que somos pesquisadores que podem, através de suas reflexões, transformar a Educação ou a forma de ser vista na sociedade.

A minha querida orientadora, Maria da Conceição Gomes de Miranda, por me instruir e aconselhar com sabedoria e paciência, durante todas as etapas da escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, por me escolher e permitir que fizesse parte do projeto no qual é a orientadora.

Por fim, agradeço ao projeto de extensão, o qual não só me inundou de experiências, transformou minha forma de ver o mundo e as pessoas que nele vivem, por ser fundamental na escolha do tema deste trabalho, e ainda da linha de pesquisa que desejo seguir investigando no decorrer de minha trajetória acadêmica, aos professores, escolas, crianças e casas de acolhimento envolvidos no projeto, e todos aqui citados, minha eterna gratidão.

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei
que nada do que vivemos tem sentido, se não
tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta
ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que
conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia,
lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que
sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro
mundo, é o que dá sentido à vida.
(Cora Coralina)

[Digite aqui]

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender quais as contribuições da formação docente no processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento institucional. A seleção do tema de pesquisa se deu a partir das experiências vivenciadas no projeto de extensão “Diálogo e Intervenção na Mediação Pedagógica da Escola com Adolescentes Residentes em Casas de Acolhimento”, no PROBEX/UFPB (2017 a 2019). As ações do projeto faziam referência ao processo de sensibilização das escolas, nas quais eram matriculadas crianças em situação de acolhimento institucional. Realizávamos também a mediação pedagógica com os adolescentes nas escolas e diretamente nas Casas de acolhimento. A participação e observações realizadas durante o projeto de extensão produziram questionamentos acerca das contribuições da formação inicial e continuada para a prática docente do professor alfabetizador, assim, buscando descobrir se estes consideram ou não as especificidades das crianças acolhidas para elaboração de suas ações no ciclo de alfabetização. A investigação caracterizou-se como pesquisa qualitativa de cunho exploratório, utilizando a pesquisa de campo e elegendo como instrumento de coleta de dados, a entrevista composta por treze perguntas relacionadas ao tema de estudo, as quais exploramos utilizando a análise de conteúdos de Bardin (1977). A pesquisa foi aplicada em duas escolas municipais de João Pessoa/PB, com quatro professoras que trabalham ou trabalharam com crianças acolhidas no ciclo de alfabetização. Os resultados obtidos abarcaram as contribuições e lacunas percebidas pelas professoras tanto durante a formação inicial quanto continuada, as influências da vulnerabilidade social e as implicações dela na área social, afetiva e cognitiva dessas crianças, que influenciaram e refletiram diretamente em sua escolarização, e por conseguinte na aprendizagem durante o processo de alfabetização. Tais percepções produziram nos sujeitos entrevistados e entrevistador inúmeras reflexões e questionamentos sobre a importância do convívio familiar para a construção social e emocional da crianças e a maneira que o docente ressignifica e/ou transforma de forma positiva ou negativa a vida dessas crianças a partir de um olhar diferenciado para as especificidades de suas aprendizagens. O trabalho trouxe ricas contribuições para a formação da identidade docente e para a visão de uma educação mais humanizada quando se trata da alfabetização de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Palavras-chave: Formação Docente. Escolarização. Alfabetização. Acolhimento Institucional. Crianças.

[Digite aqui]

ABSTRACT

This work had as goal understanding, which were the contributions of the teaching staff formation in the process of literacy on children that are under institutional sheltering. The selection of the research theme was given from experiences lived in the extension project ``Dialog and Intervention in the Pedagogic Mediation of the School with Teenagers Residents in Shelter Houses``, at PROBEX/UFPB (2017 to 2019). The project actions made reference to the process of school awareness, of which were enrolled children's in situation of institutional sheltering. It was also performed the pedagogic mediation of the teenagers inside the schools and directly at the Shelter Houses. The participation and observation realized during the extension project produced questions around the contributions of the initial and continued formation for the teaching practice on literacy from the teachers, that way, searching to find if those considerer or not the specifics of the sheltered children for the elaboration of their actions in the literacy process. The investigations is characterized as a qualitative research of exploratory nature, utilizing the field research and electing as instruments of data collection, the interview composed by thirteen questions related to the study theme, of which we explored utilizing the Bardin content analysis (1997). The research was apply in two municipal schools of Joao Pessoa, Paraiba, with four teachers that work or have worked with sheltered children's in the literacy circle. The results obtained brought the contribution and gaps perceived by the teachers both during the initial formation and the continued one, the influences of social vulnerability and the implications shared in the social, affection and cognitive areas of those children's, that influenced and reflected directly on their schooling, and by consequence in the learning literacy process. Such perceptions produced on the interviewed and interviewer subjects countless reflections and questions about the importance of the family coexistence in the social and emotional construction of the children and the way that the teaching staff reframes or transforms in a positive or negative way the life of those children, from a different point of view for their learning specifics. The work brought rich contributions for the identity formation of the teacher's staff and for the vision of a more humane education when it comes to children and teenager's literacy under institutional sheltering.

Key words: Teachers Formation. Schooling. Literacy. Institutional Sheltering. Children's.

[Digite aqui]

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cartilha do ABC	27
Imagem 2 – Cartilha do ABC	27
Imagem 3 – Método da boquinha – Renata Jardim.....	28
Imagem 4 – Silabário	28

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Quadro 1 – Formação das professoras em nível de graduação e tempo de formação.	52
Quadro 2 – Realização de curso de Pós Graduação.....	53
Quadro 3 – Tempo de docência das professoras e ciclo de alfabetização.....	55
Quadro 4 – Política de formação continuada com foco na alfabetização.....	56
Quadro 5 – Contribuições da formação inicial para o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas.....	60
Quadro 6 – Lacunas da formação inicial para o processo de alfabetização.....	62
Quadro 7 – Conhecimentos da profissão para a alfabetização com crianças acolhidas.....	64
Quadro 8 – Desafios da alfabetização com crianças acolhidas.....	66
Quadro 9 – Metodologia utilizada na prática alfabetizador.....	68
Quadro 10 – Impacto do aspecto social no processo de alfabetização de crianças acolhidas.....	70
Quadro 11 – Afetividade e desenvolvimento cognitivo no processo alfabetização....	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Educação de Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino e Extensão
CP	Conselho Pleno
ABC	Ação Básica Cristã
DCNE	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBNE	Lei de Diretrizes e Base Nacional de Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNCFC	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

[Digite aqui]

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	O papel histórico-social da alfabetização	19
2.2	Alfabetização: uma questão de método?	25
2.3	A formação do professor alfabetizador	32
2.4	A escolarização e o acolhimento institucional	38
3	PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.1	Lócus da pesquisa	48
3.2	Sujeitos da pesquisa	48
3.3	Instrumento de coleta de dados	48
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	51
4.1	Formação na graduação e o tempo de finalização	51
4.2	Formação em pós-graduação	53
4.3	Tempo de docência e tempo no ciclo de alfabetização	54
4.4	A formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa	56
4.5	Possíveis contribuições e lacunas da formação inicial para o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas	59
4.6	Conhecimentos da profissão para a alfabetização com crianças acolhidas e seus desafios	63
4.7	Metodologia utilizada na prática alfabetizador	68
4.8	Impacto do aspecto social no processo de alfabetização de crianças acolhidas	70
4.9	Afetividade e desenvolvimento cognitivo no processo de alfabetização	72
	REFERÊNCIAS	79
	APÊNDICES	83
	APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista	84
	APÊNDICE B – TCLE	85

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Discutir formação docente é extremamente importante, tendo em vista que essa temática remete a própria discussão do que vem a ser pedagogia e de que maneira ela se encontra presente no campo da educação. A pedagogia se apresenta como um dos principais atos concretos da atividade humana, realizada no cerne da sociedade, pois, segundo Libâneo (2010, p.29),

a Pedagogia ocupa-se, de fato dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. [...]Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

No que se refere à formação docente do profissional de pedagogia, essa importante discussão se revela ainda mais essencial, quando situada no âmbito da alfabetização. No entanto, o processo alfabetizador se torna ainda mais complexo quando associamos a isso a vulnerabilidade social, a qual muitas crianças são submetidas.

Sendo assim, observamos a importância de delimitar um recorte, o qual será estabelecido neste estudo. Nesse sentido, optamos por analisar a prática alfabetizadora na perspectiva da vivência de crianças acolhidas institucionalmente, por ordem judicial, ou seja, são impedidas de permanecer em convívio familiar como medida de proteção, por esse convívio representar situação de ameaça ou violação dos seus direitos como previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente¹ (ECA), passam a residir de forma temporária em uma casa de acolhimento.

A escolha pelo tema se deu com base em experiências obtidas durante a participação nos anos de 2017 e 2019, no PROBEX² da Universidade Federal da Paraíba, realizado juntos as casas de acolhimento e as escolas nas quais esses acolhidos estavam matriculados, fazendo a mediação entre as escolas e as crianças acolhidas e, dando suporte em sala de aula as ações da professora, ajudando as crianças na resolução das atividades que elas apresentavam mais dificuldades para resolver.

¹ Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA) é a lei 8069/1990, que cria condições de exigibilidade para os direitos da criança e do adolescente, que estão definidos no artigo 227 da Constituição Federal.

² Projeto de extensão nomeado por “Diálogo e intervenção na mediação pedagógica da escola com adolescentes residentes em casas de acolhimento” orientado pelas professoras Maria da Conceição Gomes de Miranda e Quézia Vila Flor Furtado.

[Digite aqui]

Baseada em nossa experiência, elegemos como questão norteadora para elaboração da pesquisa o seguinte questionamento: Quais as contribuições da formação docente (inicial e continuada) das professoras para o processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento?

Alfabetizar pode não ser só questão de método, há muitas dimensões que possibilitam a alfabetização, dentre elas a dimensão afetiva. Esta dimensão é importante no processo de alfabetização, sobretudo, com crianças situação de acolhimento diferem daquelas que não se encontram acolhidas.

Há uma série de questões no âmbito das emoções que precisam ser contempladas pelas escolas. Galvão (1995), ao discorrer sobre Henri Wallon, cita que sua pesquisa trata da psicogênese da pessoa completa, na qual afirma que o sujeito aprende por múltiplas dimensões, entre elas, as afetivas, cognitivas e sociais, contudo, percebe-se que a escola ainda continua alfabetizando exclusivamente pela dimensão cognitiva.

Desse modo, partimos da hipótese de que os docentes não conseguem diferenciar as suas práticas considerando as especificidades dos alunos que se encontram em situação de acolhimento institucional, visto que durante as oficinas realizadas no PROBEX/UFPB, percebemos que as professoras possuíam pouco ou quase nenhum conhecimento sobre a real situação vivenciada pelas crianças acolhidas, pois, não compreendiam que o comportamento agressivo das crianças em sala durante certos períodos provinha das realizações das reuniões com a vara da infância e a possibilidade de voltar ao convívio familiar, e assim, não tinham uma visão mais apurada e uma reação mais compreensiva das condições de vida deles, e pouco buscavam didáticas que sobrepujassem essas dificuldades.

Na qualidade de voluntária do projeto de extensão PROBEX/UFPB, percebemos que pela vulnerabilidade social, a qual as crianças e adolescentes estão expostas, alguns desses atores têm seus direitos violados, dentre eles, o direito à educação, previsto no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A violação desse direito implica na falta de oportunidade de ser alfabetizado de forma eficiente, bem como na idade apropriada.

É possível constatar, que de acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) - 2016, explicitado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ainda é alto o número de crianças com leitura e escrita considerada insuficiente no país.

Outra percepção relevante para a escolha do tema, se deu ao percebermos que as metodologias de ensino podem não ser suficientes para que o processo de alfabetização aconteça de forma eficaz com os sujeitos acolhidos.

Numa pesquisa preliminar realizada em sites, periódicos, revistas e acervos digitais acerca do tema, não foi possível identificar outros estudos científicos em periódicos como da CAPES e SciELO, relacionados a questão do preparo de professores para o processo de alfabetização de crianças que passam por situação de vulnerabilidade social, no caso, mais especificamente as residentes em casas de acolhimento.

Justifica-se então pertinente a escolha pela discussão do tema da formação de professores para a alfabetização de crianças em situação de acolhimento institucional, que por sua vez, deverá ser útil aos pesquisadores da área de educação, aos educadores em processo de formação inicial e aos que se inserem na formação continuada, pois, já se encontram diante das dificuldades da sala de aula no ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, no processo de aprendizagem na perspectiva da alfabetização.

Libâneo (2010), em suas análises sobre educação cita que, todo ato pedagógico vem carregado de intenções, e a investigação desses resultados carregam em si a ação educativa, dando sentido a atividade de educar, e promovendo transformações na educação.

Diante disso, torna-se imprescindível, que nesse primeiro momento seja reafirmada a importância deste tema e sua relevância social, considerando a complexidade no que tange ao processo de alfabetização de crianças acolhidas, mas especificamente aos saberes e competências necessários aos professores envolvidos nesse processo.

A abordagem desse tema destina-se a propor discussões e reflexões que poderão promover mudanças nas práticas pedagógicas em sala de aula, na melhoria do índice de crianças alfabetizadas dentro das casas de acolhimento e/ou que se encontram em situação de vulnerabilidade social, bem como, nos parâmetros de execução e avaliação das etapas que compõem a alfabetização.

Os dados relativos ao número de crianças e sua situação, no aspecto leitura e escrita, cujo os resultados nos levam a elaborar reflexões sobre a necessidade de reavaliar constantemente o processo de alfabetização, com vistas ao desenvolvimento, emancipação e autonomia do sujeito, tão defendidas por Paulo Freire (2016).

Face ao que foi exposto, torna-se de extrema importância, trazer essa discussão no processo de formação docente, tendo a percepção de que a alfabetização, sendo uma etapa

[Digite aqui]

naturalmente complexa, exige ainda mais aprofundamento quando focamos no processo realizado com sujeitos que sofrem com a situação de vulnerabilidade social e/ou acolhimento institucional.

Ainda que haja a discussão transversal sobre alfabetização na formação docente realizada de forma mais aprofundada no componente curricular Organização e Prática do Ensino Fundamental, porém, não existe uma discussão que trate do processo de alfabetização nas especificidades do acolhimento institucional.

Considerando tais observações, cabem aqui, alguns questionamentos que produzirão discussões e consequentemente reflexões que nos levarão a questionar: Até que ponto os profissionais que já lecionam estão conseguindo desempenhar seu papel de alfabetizadores? Esses profissionais estão preparados de fato para alfabetizar? Eles conseguem administrar as necessidades de cada aluno nesse processo? A alfabetização desses sujeitos acolhidos exige saberes e competências diferenciadas?

O preparo de professores para alfabetizar e lidar com os saberes e fazeres envolvidos no complexo processo de alfabetização de crianças acolhidas, evidencia a relevância pedagógica em abordar o processo de alfabetização de forma mais enfática, durante a formação docente, contudo durante a formação continuada essa competência cabe aos governos municipais, estaduais ou federais, responsáveis pelas instituições de ensino.

O presente estudo teve como objetivo geral, compreender quais as contribuições da formação docente para o processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento. Dentre os objetivos específicos atingidos citamos: Refletir sobre a importância do processo de alfabetização; Relatar a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem relacionados a crianças residentes em casas de acolhimento no aspecto social, emocional e cognitivo; Discutir as contribuições do curso de pedagogia para a formação do docente alfabetizador; Situar o contexto do acolhimento infantil na Paraíba (história, legislação e organização) e da escolarização; Apresentar os possíveis saberes e competências necessários ao professor, para fomentar o processo alfabetização com crianças acolhidas.

Nessa perspectiva, no bojo de nossa pesquisa nos apoiamos em autores como Tardif (2014), Perrenoud (2000) e Libâneo (2010), os quais tratam da formação docente e das ações e intenções do professor durante o ensino; Soares (2017) e Ferreiro (2011) que discutem sobre alfabetização e letramento; Charlot (2000) estuda os aspectos da relação com o saber; Soares (2012) e Galvão (1995) que descrevem os estudos de Henri Wallon sobre a importância da

[Digite aqui]

afetividade docente no processo de ensino-aprendizagem; Silva e Rapoport (2013) que tratam sobre o desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social e Freire que traz em seus textos discussões sobre autônoma e emancipação. Alguns documentos também foram essenciais na discussão, dentre eles, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o Plano Nacional de Alfabetização (2019), entre outros.

Dentro desse contexto, traremos um pouco das discussões sobre processo de alfabetização, e a partir dessa discussão sobre vulnerabilidade social em que as crianças estão em acolhimento institucional, entra o processo de escolarização, especificamente a questão da alfabetização sob a perspectiva do professor e suas práticas em sala de aula, na tentativa de saber se a formação docente, seja ela, inicial ou continuada favoreceu ou não esse processo. Para tal faz-se necessário adentrar a perspectiva histórica e social para compreender como foi construído o papel da alfabetização na sociedade.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração dessa etapa documental objetivou produzir breves discussões e propor algumas reflexões acerca de que forma a formação docente pode contribuir para atenuar as dificuldades enfrentadas pelas crianças residentes em casas de acolhimento, no aspecto da escolarização, mais especificamente no ciclo dedicado ao processo de alfabetização, alargando essas contribuições as demais crianças que também tem seus direitos violados, porém não estão sub judice.

Inicialmente, é relevante expor o esforço de estudar e tentar compreender as contribuições da formação docente para o processo de alfabetização de crianças acolhidas, tarefa esta de alta complexidade, visto que a formação docente em si já possui uma teia de especificidades e transformações temporais/históricas, o que se torna ainda mais desafiador quando vinculada a situação de vulnerabilidade social, como é o caso de crianças em situação de acolhimento institucional.

Sendo assim, a partir de um vislumbre de possibilidade acerca desse tema, nos atemos a revelar nosso percurso de pesquisa teórica que perpassa o percurso da alfabetização e o destaque a ela dado no país, continuando pelas discussões sobre formação docente, inicial e continuada, e por fim, adentrando o desafio de tentar compreender se esta, trazem ou não colaborações sociais, intelectuais e científicas para o exercício da ação docente.

2.1 O papel histórico-social da alfabetização

A necessidade de estabelecer formas de comunicação está presente desde o princípio da/na história da humanidade, seja através de gestos, palavras ou desenhos, sendo estes últimos a única maneira conhecida para registrar fatos. Essa necessidade, com o tempo foi se acentuando, dando início a busca por maneiras de elaborar representação e registros não só dos fatos ocorridos, mas também dos pensamentos humanos (SERRANO, 2009).

Tal questão fez nascer a necessidade de criar códigos para estabelecer uma forma mais sistemática de preparo para essa comunicação, a qual posteriormente foi chamada de alfabetização. As primeiras ações relacionadas ao ensino da leitura e escrita, estão ligadas às ações dos jesuítas, ao tentarem catequizar os índios que aqui viviam. Perpassando o século

[Digite aqui]

XVIII e XIX, a alfabetização se torna uma possibilidade somente para a sociedade mais abastada e dominante (as elites).

O século XIX foi marcado por situações importantes que refletiram na educação brasileira. Porém, é no século XX, que destacamos um dos fatos mais relevantes, a criação do Manifesto dos Pioneiros da Educação³, datado de 1932, por grandes nomes da educação do período, entre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O manifesto foi escrito com o objetivo de estabelecer novos rumos para o acesso e permanência da classe mais popular à educação. (GHIRALDELLI, 1992; ARANHA, 2006)

O Manifesto dos Pioneiros, por conseguinte, traz contribuições que vão efetivamente se instalar na constituição de 1934, a qual estabelece em seu Artigo 149 que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]”. (BRASIL, 1934, art. 149)

No entanto, o caminho escolar para as classes populares, era de uma só via, a qual ia do primário em direção aos cursos profissionalizantes. Segundo Ghiraldelli (1992), entre os anos de 1935 a 1945, o Brasil enfrentou momentos difíceis com a implantação de um governo dito “populista”, do então presidente Getúlio Vargas, que valorizava a alfabetização como meio para conseguir mais cidadãos que fossem autorizados a votar, e não para a emancipação do sujeito, visto que o voto de analfabetos era proibido.

No ano de 1964, o país desemboca em um dos momentos mais difíceis de sua história, a ditadura militar, pois esse golpe interrompeu o andamento do Plano Nacional de Educação⁴, que visava erradicar o analfabetismo considerando para tal, o método de Paulo Freire. É nesse momento da história que, Paulo Freire, enquanto educador revolucionou a visão de alfabetização no país. (GHIRALDELLI, 1992).

Para Freire (1979), a alfabetização ultrapassa o ato de decodificação dos códigos linguísticos, pois, não basta saber ler e escrever, é preciso fazer uso social desse conhecimento no seu dia a dia, ou seja, a alfabetização e a conscientização estão interligadas, promovendo aprendizado como tomada de consciência.

³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação foi um documento criado em 1932, o qual a escola se tornaria responsável por conferir à educação um objetivo mais amplo, deslocando-se para além da sala de aula, convertendo o processo educacional a um aspecto mais humanizado.

⁴ O Plano nacional de Educação foi criado no ano de 1962, sob o governo de Getúlio Vargas. Era constituído de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em até oito anos. Foi extinto 14 dias após o golpe de 1964. [Digite aqui]

A tão sonhada erradicação do analfabetismo buscou seu objetivo através da promoção de diversas campanhas de alfabetização públicas e privadas, as quais ocorreram entre os anos de 1947 e 1968. As principais campanhas foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA); Movimento de Educação de Base (MEB); De pé no chão também se aprende a ler; Campanha de Educação Popular da Paraíba; CRUZADA ABC (Cruzada Ação Básica Cristã); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). (GHIRALDELLI, 1992).

Todavia, as transformações mais concretas no âmbito da educação tem início com a promulgação da constituição de 1988, a qual, em contraponto a constituição de 1934, destaca no artigo 205 que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Assim sendo, traz uma percepção mais ampla da visão de educação enquanto direito, para exercer a cidadania de forma plena, sob a oferta do governo e colaboração da sociedade.

Porém, é no artigo 227, que a criança e seus direitos são descritos de forma mais clara ao citar que,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, art. 227)

Portanto, a constituição de 1988 albergou, em seu cerne, normas consideradas de caráter universal, os quais podem ser até hoje ligados ao processo educacional, mas especificamente ao processo que tange o ensino-aprendizagem.

A carta magna do país inovou ao citar em seu texto que a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser fomentada com a colaboração da sociedade, visando assim como citado por ela “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205b). Para tal, faz-se necessário para seu cumprimento, portanto, um longo caminho resguardado e direcionado por polícias públicas pensadas para a educação de qualidade.

O texto supracitado, foi posteriormente reelaborado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, descreve de maneira detalhada e específica o direito da criança à educação, ao citar que,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, Art.53)

A elaboração desses aparatos legais trouxeram a inevitabilidade de políticas públicas mais direcionadas as necessidades das crianças em situação de vulnerabilidade social. Dentre algumas transformações ocorridas, oriundas de tais modificações, no século XX, destacamos a aplicação de foco psicológico e sociolinguístico à educação, o que traria grande evolução na perspectiva de um olhar mais apurado a formação plena do indivíduo.

A alfabetização está historicamente construída no campo da educação brasileira, destacando no centro de suas discussões, questões consideradas negativas, as quais perpassam por demandas sociais, políticas e educacionais, envolvendo relações de poder, dominação da sociedade e situações de fracasso escolar.

Essa perspectiva multifacetada da relação educação e alfabetização, nos permite observar o campo da alfabetização, refletindo o papel histórico-social para só então, analisarmos a perspectiva educativa da alfabetização, no âmbito do discente e docente, pois, a partir disso, é possível compreender que “a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social e não apenas escolar”. (FERREIRO, 2011, p.38)

O processo alfabetizador não pode ser analisado de forma fragmentada considerando que engloba outras perspectivas além da educativa, pois, do contrário corremos o risco de perpetuar um conceito tradicional de alfabetização, compreendendo somente a codificação e a decodificação de códigos, que para alguns não fazem sentido, o que resultará em outro fato de destaque, que tem suas raízes num processo de alfabetização ineficiente, o nomeado e tão discutido “fracasso escolar”.

No entanto, Soares (2017, p.24) ressalta que, “[...] fracasso escolar em alfabetização não se explica, apenas, pela complexidade da natureza do processo; caso contrário, não se justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares [...]”, nas quais estão inseridas as famílias que tem passado por situações de vulnerabilidade social, sendo essa a principal característica das crianças retiradas do convívio familiar e residentes em casas de acolhimento.

A realidade desses sujeitos abarca a realidade do fracasso escolar, sendo este um termo muito forte e definitivo, dando impressão de no histórico escolar não existe mais solução de melhora. Alguns alunos passam por situações de fracasso, baseada em histórias de vida que mostram situações e vivências escolares que não foram positivas, e são essas que devem ser analisadas e refletidas, e pautar as transformações no processo de ensino ao qual são submetidos. (CHARLOT, 2000)

Quanto a discussão sobre vulnerabilidade social, Silva e Repoport (2013, p.3) afirmam que ela, “[...] normalmente está relacionada a situações de desequilíbrio no ambiente familiar, bem como ao uso de drogas e baixo poder econômico, onde os indivíduos que integram este contexto apresentam déficits em seus recursos pessoais.”

Portanto, percebe-se que a vulnerabilidade social não está ligada a um único fator, mas sim, a todo um conjunto de fatores que somados, facilitam o estado de vulnerabilidade de famílias e da comunidade onde elas residem, promovendo situações de riscos. Devem ser levados em conta, tanto fatores internos como externos, que influenciam o desequilíbrio familiar. “Crianças advindas de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social tendem a apresentar na escola comportamento semelhante ao que vivenciam em casa” (SILVA; REPOPORT, 2013, p.4).

Em vista disso, considera-se que a família tem um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança, sendo seu primeiro núcleo de aprendizado e convívio social, portanto, tudo o que a criança aprende em seu meio é visto por ela como sendo verdadeiro e correto, formando a base de seu desenvolvimento psicossocial e de seu caráter. Sendo assim, é relevante lembrar que as crianças em situação de acolhimento institucional não tem sua família por perto, e esse é um fator importante à se destacar, nas dificuldades por eles apresentadas em vários aspectos de suas vidas.

Essa perspectiva que envolve o fator psicossocial é discutida por Henri Wallon, ao afirmar que a psicologia genética possibilita adequar de forma correta os objetivos e métodos

[Digite aqui]

pedagógicos as necessidades das crianças, fornecendo por fim resultados e processos de qualidade na prática em sala de aula. (GALVÃO, 1995)

O desempenho escolar de uma criança resulta também de seu desenvolvimento e das condições em que ele se dá. Tal condição se torna mais enfática quando abordada dentro do processo no qual ocorre a alfabetização, sendo esta, influenciadas por inúmeras questões a serem observadas pelo professor alfabetizador, desde a formação inicial até a continuada. O processo de alfabetização possibilita para além das metodologias, pensar o universo da leitura e da escrita, sob a ótica da formação inicial de professores alfabetizadores, dando destaque ao próprio papel histórico e social da alfabetização. (MORTATTI; FRADE, 2014; MELO; MARQUES, 2017)

Mediante o exposto, é nessa perspectiva que a importância da alfabetização vem se encaixando durante os anos através de constantes lutas e debates para destacar o papel social da educação para além de transpor degraus de crescimento e desenvolvimento na sociedade, porém, como a possibilidade de autonomia, emancipação e formação de um cidadão consciente e ativo, das e nas lutas por uma sociedade que promova a equidade de oportunidades para todos, ou seja, numa perspectiva de demanda social e política. Freire (2011, p.17) situa a alfabetização dentro da postura de demanda social ao citar que,

Em sociedade que exclui dois terços de sua população e impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração.

O olhar de Freire para a alfabetização, a coloca como etapa do processo de emancipação do indivíduo, a qual tem como principal objetivo ser um meio de transformação da sociedade, se colocando contra uma educação hegemônica com base em uma educação bancária, reforçada por uma elite que urge por uma constante dominação da sociedade mais pobre. A educação libertadora é composta por um processo de conscientização e de crítica da realidade vivida, nela é essencial que o aluno seja sujeito ativo na produção do conhecimento. (BAQUERO, 2008)

Outro aspecto muito importante no processo alfabetizador é aquele que trata das questões epistemológicas e metodológicas, pois a prática alfabetizadora é direcionada por quem alfabetiza, “[...] seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de

didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho” (FRADE, 2005, p.8).

Mediante tal afirmação abordaremos questões relacionadas as práticas alfabetizadoras, os conhecimentos elaborados com base em teorias construídas e historicamente firmadas no currículo escolar brasileiro.

2.2 Alfabetização: uma questão de método?

Nessa seção realizaremos um traçado histórico sobre o contexto do método para a alfabetização na educação brasileira, os quais se apresentam nas práticas alfabetizadoras envolvidos também por questões epistemológicas. A educação tem lutado por reafirmar a pedagogia dentro do campo da ciência e para tal, tende a investigar paradigmas para assim caracterizar a produção do conhecimento, a prática pedagógica e a formação do profissional docente.

O método tem em sua base questões epistemológica que vez ou outra são retirados e posteriormente retornam aos debates sobre alfabetização. Podemos ver concepções que defendem a fragmentação dos conteúdos sem se importar com o entrelaçamento de ideias e seus contextos, negando assim a subjetividade e afirmando que para o conhecimento do todo faz-se necessário fragmentá-lo, ao ponto de torná-las mensuráveis e facilmente observáveis.

Outra questão discutida nesse âmbito alfabetizador é que se percebe que o professor, no papel de observador influencia nos resultados de suas pesquisas, pois, o mesmo ao observar um fenômeno educacional traz consigo suas crenças, leitura de mundo, experiências, atrelados a dinâmica de que, ao se tratar de seres humanos não podemos prever determinados comportamentos, pois cada um é único e proveniente de contextos diversos.

Em princípio, sabemos que o professor pode e tem a possibilidade de elaborar seu próprio estilo didático, escolhendo uma metodologia específica para sua base de trabalho ou fazendo a mesclagem de metodologias que mais se adequem aos alunos, e os contextos vivenciados por eles, contanto que o objetivo estipulado pela professora durante o planejamento seja alcançado. Sendo assim,

A prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumidos por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho. Assim, com todo o desenvolvimento das ciências da linguagem e de teorias sobre como as pessoas aprendem, uma questão concreta que sempre aparece é a seguinte: como transformar essas teorias em formas de ensinar que melhor favoreçam o desempenho dos alunos? (FRADE, 2005, p.8)

Fundamentado nesse panorama sobre a composição da prática de alfabetização, abarcaremos métodos que perpassam a história e outros que têm sido construídos ao longo dela, em tentativas incansáveis de responder ao questionamento levantado por Frade (2005) no recorte textual acima citado.

Os questionamentos sobre a validade dos métodos e suas aplicações tem uma ação na prática que deve considerar para tal a problemática social, a qual está atrelada a sua identidade profissional. De acordo com Ferreiro (2011, p.40),

Poderíamos continuar desta maneira com a análise de outras práticas, que são reveladoras da concepção que os que ensinam têm acerca do objeto e do processo de aprendizagem. A transformação dessas práticas é que é realmente difícil, já que obriga a redefinir o papel do professor e a dinâmica das relações sociais dentro e fora da sala de aula.

Cabe destacar que, todo esse debate existente sobre métodos de alfabetização e tendências conservadora e/ou renovada, surge da tentativa de repensar as práticas sociais de leitura e escrita, para a partir delas transformar as práticas exercidas em sala de aula e fora dela, na busca por conceituação de novas pedagogias, pois,

Consciente da necessidade de se organizar para melhor ensinar, o professor não deve prescindir de uma direção, não deve confundir método com controle da aprendizagem, com ausência de teorias, com escolha rígida de um só caminho e um só material didático. Deve também se interessar em conhecer e divulgar as didáticas de sucesso para que o conhecimento da área progrida. (FRADE, 2005, p.17)

É nessa busca pelo que pode se adequar melhor aos alunos que tantos métodos foram criados durante a história da alfabetização, entre os que mais obtiveram destaque citamos, os métodos sintéticos – alfabético, fônico e silábico –, os métodos analíticos – palavração, sentencição, global, e o método construtivista. (SOARES, 2017; FRADE, 2005).

Os métodos sintéticos são considerados os mais antigos da história da alfabetização datando de mais de dois mil anos de utilização, perpassando pela antiguidade até a idade [Digite aqui]

média, chegando até o início do século XX como o mais aplicado nas escolas do país, como facilitador das metodologias de alfabetização em massa, a partir de uma visão político – social e da adoção das escolas de ensino simultâneo, dividido por classes ou séries para estudo do mesmo conteúdo. (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017; FRADE, 2005).

Partindo das partes para o todo, assim como um dos paradigmas já referenciados, esses métodos trabalham primordialmente a decodificação das palavras. Frade (2005) explica que o método alfabético consistia em identificar letras, para posteriormente formar sílabas, palavras e frases. Para isso, era necessário que o aluno decorasse oralmente as letras do alfabeto. O aluno deveria ser capaz de reconhecer algumas sequências do alfabeto, assim como, as letras isoladas dele, para somente a partir disso, decorar inúmeras combinações de sílabas, bem como a pronuncia do nome da letra (bê -a - bá; bê - ê - bê, bê - i - bi ...). Sua aplicação era realizada com a ajuda de materiais didáticos como a cartilha do ABC apresentada na imagem a seguir, no entanto, seu principal recurso era a memorização.

Imagem1- Cartilha do ABC



Fonte: Google imagens

Imagem 2- Cartilha do ABC

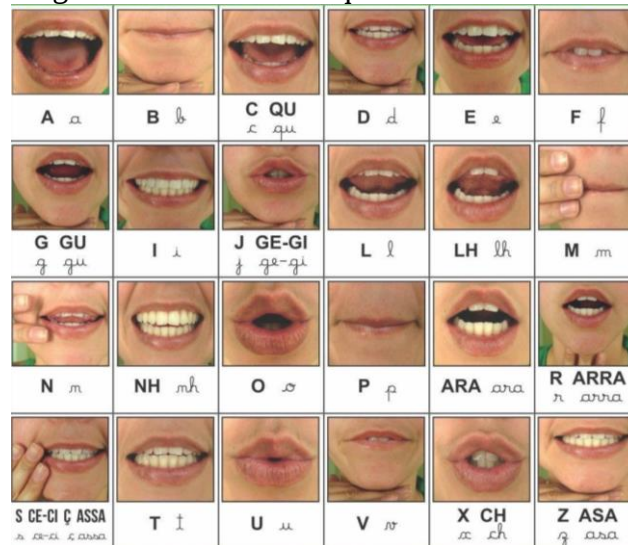


Fonte: Google imagens

O método fônico tinha como base a unidade mínima do som – o fonema – na busca para entender a relação entre as letras e os sons, entre a palavra escrita e a falada. O recurso utilizado era o som pronunciado pela criança, iniciando sua abstração pelas vogais e só depois as consoantes, nomeando assim, as letras mais idênticas a emissão sonora da letra, para em seguida trabalhar sílabas mais complexas. As palavras eram vinculados tanto a imagens quanto ao som. (FRADE, 2005)

[Digite aqui]

Imagem 3 - Método da boquinha – Renata Jardini



Fonte: Google imagens

Frade (2005) apresenta o método silábico, como aquele no qual o trabalho é realizado a partir da aprendizagem das sílabas e não de fonemas, sem se importar com os textos desconexos que apresenta para a visualização das crianças, textos esses que não consideravam o uso de pontuação e letras maiúsculas e eram de difícil compreensão e trabalhavam o aluno de forma mecânica, sem que houvesse a compreensão do texto. Seu principal recurso é o silabário apresentado na imagem a seguir

Imagem 4- Silabário

SILABÁRIO SIMPLES						
A	E	I	O	U	ÃO	
B BA BE BI BO BU BÃO						
C CA CE CI CO CU CÃO						
D DA DE DI DO DU DÃO						
F FA FE FI FO FU FÃO						
G GA GE GI GO GU GÃO						
H HA HE HI HO HU HÃO						
J JA JE JI JO JU JÃO						
K KA KE KI KO KU —						
L LA LE LI LO LU LÃO						
M MA ME MI MO MU MÃO						
N NA NE NI NO NU NÃO						
P PA PE PI PO PU PÃO						
Q QUA QUE QUI QUO — QUÃO						
R RA RE RI RO RU RÃO						
S SA SE SI SO SU SÃO						
T TA TE TI TO TU TÃO						
V VA VE VI VO VU VÃO						
W WA WE WI WO WU —						
X XA XE XI XO XU XÃO						
Y YA YE — YO YU —						
Z ZA ZE ZI ZO ZU ZÃO						

Fonte: Google imagens

O cenário da educação na década de 80 e 90 no país, começa a se transformar efetivamente, quando surgem de forma mais efetiva os métodos analíticos. Baseado em

[Digite aqui]

concepções de aprendizagem apresentadas por Vygotsky⁵ e suas compreensões sobre a criança, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo a partir da interação com o meio e com outros indivíduos e Piaget⁶ com seu estudo sobre a psicogênese e a concepção de que a criança tem papel ativo no seu processo de aprendizagem.

O método analítico vem por sua vez, na contramão do método sintético, trabalhando com a criança a percepção do todo, para só então conhecer as partes, proporcionando compreensão e dando significado para aquilo que é aprendido. Fazem parte destes, os métodos global, de palavração, sentencição e o método baseado na teoria do construtivismo de Piaget, que passa a ser conhecido pelos professores como método construtivista. (FRADE, 2005)

De acordo com Frade (2005), o método de palavração e sentencição tem como ponto de partida unidades mínimas da qual se inicia o trabalho com a criança. O método de palavração se inicia com a palavra, enquanto o método de sentencição têm seu início em frases, no entanto ambos tem seus ponto de partida selecionados com base no significado e compreensão para a criança e não de forma aleatória. O método global por sua vez tem sua base em um texto, que por sequência é dividido em sentenças para facilitar o reconhecimento da criança e a formação do seu significado, depois estudasse a palavra, as sílabas.

Entretanto, é a partir da teoria de Emília Ferreiro, baseada nos estudos de Jean Piaget, que tem início a que a alfabetização tem uma alavancada rumo a educação de qualidade, com prenúncios do construtivismo, conhecido e nomeado pelas escolas como “método construtivista”.

Para Ferreiro (2011, p. 20-21), “os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediate ou posterior)”.

Portanto, em sua perspectiva, Ferreiro redireciona as pesquisas sobre alfabetização, retirando o foco das metodologias ou seja, do como ensinar, para focar no processo de aprendizagem, ou seja, compreender como a criança aprende, valorizando cada produção escrita da criança.

⁵ Lev Semenovich Vygotsky, referência do socioconstrutivismo, acreditava que o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, a aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

⁶ Jean Piaget, referência do construtivismo, descreveu quatro estágios de desenvolvimento para a criança: sensorio, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal e a partir deles estudava a evolução do pensamento da infância até a adolescência, procurando entender os mecanismos mentais que o indivíduo utiliza para captar o mundo.

[Digite aqui]

Contudo, a alfabetização vem sofrendo ao passar dos anos consideráveis transformações e adequações em suas atribuições relacionadas a prática da leitura e da escrita, as quais deixam de ter uma função apenas técnica para a percepção do uso social. Essa adequação da alfabetização ao uso social é reconhecida pela palavra “Letramento”, termo que teve seu auge com os estudos de Paulo Freire, bem como, Magda Soares já na década de 90, apresentando uma perspectiva “político- social” (SOARES, 2017).

A preocupação com essa função social, surge a partir da democratização do ensino no país, sendo esse o responsável por abrir os portões e “derrubar os muros” da escola para a entrada de crianças pertencentes as camadas sociais mais necessitadas de políticas públicas criadas no país.

Estudos e pesquisas a respeito da alfabetização no Brasil, sob essa perspectiva das funções sociais da escrita, são urgentes: é necessário conhecer o valor e a função atribuídos à língua escrita pelas camadas populares, para que se possa compreender o significado que tem, para as crianças pertencentes a essas camadas, a aquisição da língua escrita – esse significado interfere, certamente, em sua alfabetização. (SOARES, 2017, p.94)

Cabe destacar que algumas questões epistemológicas e metodológicas adentram e se retiram do cenário educacional de acordo com o governo que se encontra na direção do país, ou seja, tem forte base político-social, visto que cada governante também traz consigo ideais e pensamento, nas quais ele fundamenta em sua base governamental.

A Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação (LDBNE) nº 9394/96, teve sua redação alterada pela lei 11114/2005, a qual permite o ingresso de crianças de 6 anos ao ensino e, posteriormente, pela lei 11274/2006 que alterada de 8 anos para 9 anos a duração mínima da criança em sua formação do ensino fundamental, permitindo o acesso de crianças a educação pública e gratuita a partir de 6 anos (BRASIL, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (DCNE) deixam clara a necessidade de um ambiente direcionado a alfabetização e ao letramento. Recomendando também que o bloco de alfabetização seja organizado em ciclos de 3 anos, ou seja, o ciclo de alfabetização passaria a compreender os três primeiros anos do Ensino fundamental, na tentativa de diminuir o número de repetências acentuado na educação pública (BRASIL, 2013).

A mais recente alteração nas leis referentes a alfabetização, datam do ano de 2019, quando o país passou por sua última mudança de governo, o qual estabeleceu dentre as

[Digite aqui]

primeiras ações no campo da educação, a criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com o objetivo de nortear os currículos a serem utilizados em estados e municípios, na tentativa de promover a “pseudo” igualdade do sistema educacional existente no país. Quanto ao processo de alfabetização o documento cita que,

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2019, p.57)

O presente governo formula também a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto no 9.765, de 11 de abril de 2019, com o objetivo de “elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019, p.7).

O documento supracitado prioriza o uso do método fônico, destacando a codificação/decodificação, a literácia e a numerácia, assim como.

O PNA também destaca o papel da família na responsabilidade de alfabetizar as crianças, o que desconsidera as condições de vulnerabilidade social que abarca inúmeras famílias, ou seja, crianças cujos pais não sabem ler ficam em condições de desvantagem, e tornam a equidade na educação uma utopia, como passagem de ida numa máquina do tempo em direção ao passado, quando nos referimos as evoluções na educação do país, pois,

[...] a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares e etc.), de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc. (TARDIF, 2014, p.14)

No entanto, a indicação por parte do governo vigente, de um método a ser utilizado em sala de aula, limita também a liberdade do professor em sala e anula percepção das condições cognitivas e das especificidades dos alunos, portanto, a formação docente alfabetizador tem seu destaque nas discussões sobre a dissolução não só da autonomia do professor, assim como, coloca em cheque a democracia em seu sentido mais pleno.

Portanto, torna-se inevitável, adentrar na formação do profissional docente, bem como, na formação do currículo dos cursos de pedagogia, envolvendo um emaranhado de questões que refletem na formação e ação do professor alfabetizador.

[Digite aqui]

2.3 A formação do professor alfabetizador

Ao discutir sobre a formação do professor alfabetizador, faz-se necessário uma perspectiva geral sobre o contexto que antecede a presente organização do curso de pedagogia, reformulada a partir da Resolução do Conselho Superior de Ensino e Extensão (CONSEPE) nº 64 de 2006, a qual obedece ao que está posto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, pelo Parecer 01/2006. Para tal, nos apoiaremos nos estudos de Silvestre e Pinto (2017), que fazem um rápido relato da história do curso de pedagogia.

De acordo com o autor supracitado, o curso de Pedagogia surgiu no Brasil, no ano de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciência e Letras, formulada através da Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1.939, formando tanto o bacharel quanto o licenciado, no conhecido esquema 3+1, constituído por três anos de bacharelado e mais um ano de licenciatura.

Já em 1969, o parecer nº 252 de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) é formulado visando a regulamentação do curso, aliando-o aos termos da lei da Reforma Universitária nº 5540/68, assim como, aos termos da lei nº 5692/71 reorganizando o sistema de ensino brasileiro, buscando a adequação deste, ao regime posterior ao golpe de 1964, instituindo das habilitações no curso (SILVESTRE; PINTO, 2017).

Portanto, subtede-se que essa nova formulação apresentava para a formação do pedagogo, um currículo fragmentado e uma concepção tecnicista, destacando a divisão técnica das ações pedagógicas e a formação dos ditos “especialistas” na área do ensino. Arroyo (2013, p. 77) levanta uma reflexão quanto a formação dos profissionais desse período histórico, na qual cita que,

Temos gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5692/71 e da tecnocracia, do autoritarismo, da modernização produtiva, do modelo científico utilitário e agora do pensamento único neoliberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das autoimagens pessoais e profissionais. E como custa remover esse entulho!

Esse formato perdurou como referencial para o curso de Pedagogia até o ano de 2006, quando entram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais extinguem as habilitações em Pedagogia. Esse documento estabelecesse no,

[Digite aqui]

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.11)

Com base na reestruturação do curso a partir das DCN, tem início alterações que causaram inúmeras discussões com relação ao campo de atuação do pedagogo e colocação da pedagogia como um campo mais amplo da produção de conhecimento.

No entanto, ainda existem discussões e diferentes perspectivas quando o assunto em destaque é a formação do professor alfabetizador. Sendo assim, a perspectiva que se sobressai, se direciona às principais concepções sobre a alfabetização, envolvendo conhecimentos conceituais e procedimentais destas, elaborados durante a formação inicial e continuada dos docentes que lecionam nas salas do ciclo de alfabetização.

Cabe destacar que para alguns professores, não havia anteriormente viabilidade para fazer um curso superior, pois acreditavam que a melhor possibilidade que à eles se apresentava era concluir o Magistério.

Historicamente o lócus de formação de professores para os Anos Iniciais da Educação Básica sempre foi em escolas de nível médio. Vem da época do Império a criação do Curso Normal para formar professores normalistas da escola primária, modelo que perdurou até o período da ditadura militar, quando foi extinto e substituído pelo curso de “magistério de 2º grau” (SILVESTRE; PINTO, p. 17, 2017)

Os docentes que participaram dessa formação em nível médio do magistério do Ensino Normal receberam o nome de professores polivalentes, ou seja, esses professores eram preparados para o domínio dos conteúdos e das metodologias, com total enfoque para a prática em sala de aula. No entanto, é no Art. 4º da Resolução CNE/CP de nº 01/2006, que o Conselho Nacional de Educação estabelece claramente a necessidade da formação superior para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao que se refere a formação continuada, o documento mais atual que destaca o tema formação inicial e continuada é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/2014, no qual são elaboradas metas à serem alcançadas.

Em relação a formação continuada, a Meta 15 do documento citado a qual estabelece, que em regime de colaboração, a União, Estados e Municípios devem assegurar a oferta da formação específica em nível superior. Para isso, o documento apresenta estratégias para que a meta seja alcançada de forma mais rápida e eficiente. Entre as estratégias elaboradas citamos a de número 9 que pretende,

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício; (BRASIL, 2014, p.25)

No que concerne a formação do professor alfabetizador, algumas universidades não abarcam de forma direta o intenso e complexo processo que envolve a alfabetização, durante a formação dos discentes nos cursos de pedagogia.

A resolução nº 64/2006 do Conselho Superior de Ensino e Extensão (CONSEPE), que aprova o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, não estabelece em sua grade curricular uma disciplina específica para discutir e refletir sobre o processo de alfabetização.

Dessa maneira, buscando suprir tal lacuna, essa discussão passa a ser realizada pelas disciplinas de Organização e Prática do Ensino Fundamental e Ensino de Português, as quais mostram as principais concepções de alfabetização, contudo, de forma superficial e aligeirada, sendo suprimidas por outras demandas curriculares.

Cabe salientar, que a discussão sobre alfabetização não está explícita no projeto político pedagógico do curso. Desta forma, torna-se incumbência do professor de ambas as disciplinas, considerar ou não a possibilidade de evidenciar o tema “alfabetização” em suas aulas, na tentativa de distribuir de forma igualitária em sua carga horária as inúmeras discussões que abrangem questões históricas, sociais, políticas, psicológicas, biológicas e didáticas.

Assim sendo, podemos compreender que todas as questões referidas são essenciais para a compreensão do tão complexo processo de alfabetização, e da construção de saberes

[Digite aqui]

nele implicados, considerando para isso, as palavras de Tardif (2014, p.13), ao mencionar que “o saber não é uma substancia ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta em relações complexas entre o professor e seus alunos”.

Portanto, diante dessa teia de especificidades que envolvem a alfabetização, surge a urgência de avaliar no cerne do currículo do curso de formação inicial e continuada dos professores, esta referida temática, para a dissolução dessa imagem mística e ameaçadora, cultivada em volta do que é ser um professor alfabetizador.

No entanto, essa imagem já pré-estabelecida produz medo, o que nos traz a necessidade que temos de ter um modelo, um exemplo a ser seguido, como se todos os sujeitos que fazem parte desse processo fossem os mesmos, com os mesmos pensamentos, ações e reações. Todavia as palavras de Tardif (2014, p.14) trazem certa calma ao coração ansioso e inquieto do professor que enverada pela alfabetização, ao comentar que,

o saber do professor não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo ao longo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Uma questão relevante à ser salientada nessa consciência prática é o papel da pesquisa na vida do professor alfabetizador, não só em sua formação inicial mas também na continuada.

A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano. Aprende a ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas. Torna-se uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina. (GARCIA, 2015, p.18)

Essa postura de pesquisador não está presa somente ao exercício da profissão, encontra-se arraigada também na formação inicial, quando participamos das inúmeras experiências vivenciadas nos estágios supervisionados. Neles, não podemos nos ater somente ao fato de anotar o que em nossa concepção está certa ou errada na prática do professor da sala nas quais estagiamos, mas refletir teoricamente.

[Digite aqui]

Assim sendo, há de se esclarecer que o estágio não possui em sua essência, a necessidade de uma escolha a ser feita entre a imitabilidade ou a instrumentalização técnica, não é o objetivo principal do período de estágio, para evitar a simplificação do seu papel que é ensinar, e assim, imputar aos alunos a responsabilidade da ineficiência e/ou fracasso de suas ações (PIMENTA; LIMA, 2017).

Diante de tal questão, compreendemos que o estágio se institui como campo de pesquisa, propiciando ao professor em formação a compreensão da construção do conhecimento, da formação docente, das ações educativas, estruturação dos saberes, assim como a formação da identidade profissional, baseada em uma reflexão a partir da realidade vivenciada.

A princípio, se faz necessário expor que a educação é feita de certezas e apostas, pois, não se encaixa em questões determinantes, mas em sua maioria, em fatos subjetivos, flexíveis e circunstanciais, porém, esses fatores não nos impedem de elaborar possibilidades e nos apoiarmos em nossas experiências.

Na compreensão de Tardif (2014,) os saberes docentes estão relacionados diretamente a pessoa do professor e a identidade pertencente a cada um, a sua experiência de vida, e a sua experiência profissional. No entanto, não são apenas individuais, pois, são também considerados pelo autor como saberes sociais, que podem ser desenvolvidos a partir de trocas realizadas dentro dos grupos dos quais os docentes fazem partes.

Tardif (2014, p.33) relata que, “em virtude da própria função que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que eles produzem e mobilizam com diversos fins”.

É importante citar que, diante da concepção do autor o saber docente é composto por vários saberes, os quais Tardif (2014) descreve como saberes da formação profissional (transmitidos pelas instituições de formação docente), os disciplinares (transmitidos através das disciplinas ofertadas nas formações iniciais ou continuadas), os curriculares (recebidos a partir dos programas curriculares com os quais deve trabalhar) e por fim, os experienciais (saberes adquiridos na prática docente do dia a dia). Estes são caracterizados pela pluralidade com que se apresentam, bem como, com a temporalidade, características essas que decorrem das variadas fontes, de naturezas diferentes e do fator tempo destinado a construção do saber.

Alguns docentes ao se depararem com a sala de aula evidenciam prioritariamente a defasagem entre os saberes adquiridos na sua experiência durante a formação inicial, sem

[Digite aqui]

compreender que eles possuem em si objetos específicos que constituem a ação docente e não podem ser comparados.

Sendo assim, a frase “uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática”, tão recitada por professores que lecionam, para mostrar a distância entre a academia e a sala de aula, não encontra fundamento. Cabe ressaltar que se a teoria não estivesse junto a prática, talvez não houvesse processo reflexivo e por conseguintes, não haveriam transformações tão relevantes na educação.

Ainda sobre a formação docente, outro ponto em destaque nas discussões sobre educação são as competências exigidas para um professor. Diante disso, não há como adentrar nesse debate sem falarmos dos estudos de Philippe Perrenoud. Inicialmente veremos o conceito dado as competências. Perrenoud (1998, p.209)⁷ define competência citando que,

Uma competência é um *saber-mobilizar*. Não se trata de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido.

Ou seja, ao utilizar uma competência você mobiliza diversos outros recursos para solucionar um problema inesperado, e cada problema necessita de diferentes competências que podem também ser adequadas a situação a ser resolvida. Sendo assim, não há como afirmar a existência de completude, pouco menos de estabilidade nas competências, e é preciso ressaltar também, que essas competências estão diretamente relacionadas a formação contínua. Entre as elencadas por Perrenoud (1998, p. 14), podemos citar:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão da aprendizagem; Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar; novas tecnologias; Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; Administrar sua própria formação contínua.

⁷ Texto produzido por Philippe Perrenoud na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Genebra 1998, tratando sobre a Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor.

Diante da lista supracitada, é necessário esclarecer que essas são as principais competências formuladas pelo autor, porém, devemos estar cientes de que cada uma traz em si outras competências, algumas delas são implícitas e subjetivas, e algumas explícitas e objetivas, porém todas são essenciais para serem trabalhadas durante as formações continuadas. Assim sendo, nas análises entre saberes e competências não há como afirmar que uma se sobressai a outra, no quesito importância para a prática docente. O que é possível afirmar que existe é a necessidade de busca tanto dos saberes quanto das competências para que o professor exerça de forma eficaz e eficiente a sua profissão e os objetivos por ele estabelecidos.

A formação de um professor alfabetizador e pesquisador abarca a possibilidade de refletir, avaliar e reestruturar suas práticas e relacionamentos a partir de suas próprias indagações, e assim, transformar não somente sua prática, mas a maneira como o aluno se relaciona com o saber.

Essas percepções são ainda mais urgentes e essenciais quando todos esses fatores implicam em reflexos que surgem da escolarização de crianças em situação de acolhimento institucional, na qual há ainda sobre o professor a responsabilidade de mostrar a essas crianças o sentido que há em aprender e o potencial neles existentes.

2.4 A escolarização e o acolhimento institucional

Historicamente, no período colonial com as ações ininterruptas de catequização dos jesuítas, surgem as ações assistencialistas implantadas por entidades religiosas como conventos e casas de misericórdia, que mediante o grande número de crianças abandonadas e mortas nas ruas do país, aderem a utilização da roda dos expostos⁸, criadas ainda na idade Média na Europa, como um sistema para a proteção de crianças expostas ao abandono.

As primeiras rodas dos expostos foram criadas em Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e São Paulo (1825), e deram origem aos orfanatos⁹. Contudo, a criança continuava colocada à margem social, agora recolhida em um local longe dos olhos da sociedade.

⁸ Roda dos expostos era um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada.

⁹ Orfanato era o local ao qual eram recolhidos crianças e adolescentes abandonados pela família.

O aprofundamento das desigualdades sociais, com todas as suas consequências, principalmente para as condições de vida das crianças e dos adolescentes, levou à revisão dos paradigmas assistenciais cristalizados na sociedade. O olhar multidisciplinar e intersetorial iluminou a complexidade e multiplicidade dos vínculos familiares. O coroamento destas mudanças aconteceu com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), em 1993 e com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança em 1990, provocando rupturas em relação às concepções e práticas assistencialistas e institucionalizantes. (BRASIL, 2006, p.15)

Apenas com a Constituição Cidadã de 1988, asseguram-se os primeiros direitos direcionados especificamente para as crianças, estabelecendo o dever da família, da sociedade e do Estado para exercer os cuidados e leis encaminhadas a elas. Contudo, é em 1990, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que de fato, os direitos da criança foram legitimados de forma mais específica e minuciosa. Dando aporte para que seus interesses se destaquem em meio a todas as circunstâncias sociais e econômicas que possam atentar contra a proteção integral à crianças e adolescentes.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, 1990, art. 4)

Com base no referido documento é possível compreender que o Acolhimento Institucional, surge com o objetivo de proteger e socorrer as crianças e adolescentes quando são expostos a situações de vulnerabilidade social e desigualdade, sendo esta última, a principal responsável pela situação de miséria em que muitas famílias se encontram, sem condições básicas de sustento e sobrevivência. O Estado, que por sua vez, deveria suprir as necessidades das famílias mais pobres, se omite de seus deveres, enquanto a população desinformada de seus direitos, aceita os poucos recursos dados pelo governo, como se fosse um favor feito ao povo e não um direito adquirido.

A situação de vulnerabilidade social da família pobre se encontra diretamente ligada à miséria estrutural, agravada pela crise econômica que lança o homem ou a mulher ao desemprego ou subemprego. [...]. A injustiça social dificulta o convívio saudável da família, favorecendo o desequilíbrio das relações e a desagregação familiar. [...]. As consequências da crise econômica a que está sujeita a família pobre precipitam a ida de seus filhos para a rua e, na maioria das vezes, o abandono da escola, a fim de ajudar no orçamento familiar.” (GOMES; PEREIRA, 2017, p.360)

Pelas necessidades que vão surgindo as famílias procuram alternativas para suprir essa deficiência financeira, sendo a principal delas buscar um meio em que todos possam conseguir dinheiro para o sustento. O Estado tem agido muito menos do que deve e pode, pois não consegue abarcar as reais necessidades dessas famílias, trabalhando para produzir somente paliativos para um problema que é muitos mais complexo, tanto na área da educação, como na área social e econômica, o que expõe a criança à situações de abandono, violência e assédio moral e sexual.

Diante de tal fato, comprovada a impossibilidade da família continuar com a tutela dos filhos, a justiça por meio do Juizado da Infância e da Juventude, assume responsabilidade de retirar a criança do vínculo familiar e a colocar sob a guarda do Estado, até que haja condições de retorno para a família, de acordo com os termos estabelecidos no ECA.

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 6 (seis) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei.

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (BRASIL,1990, Art.19)

De acordo com a lei acima citada, quando a criança é integrada em caráter temporário e excepcional, numa unidade de acolhimento institucional, o dirigente da entidade passa a ser o guardião legal para os efeitos de direito, até que se estabeleça a reintegração à família ou a perda da tutela da criança, o que a predispõe à adoção.

[Digite aqui]

O guardião legal assume as responsabilidades sobre a criança e adolescente, o que pressupõe que sobre ele recai o dever de assegurar também o direito a educação, como citado pelo

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990, Art. 53)

Segundo o referido documento, o art. 92 estabelece que a instituição acolhedora deve favorecer o desenvolvimento de atividades em regime de coeducação, ou seja, fica subentendido que essas instituições devem elaborar também planos políticos pedagógicos para o trabalho conjunto com a escola, garantindo um melhor acompanhamento do processo de ensino da criança (LEAL; CARVALHO, 2017)

Cabe aqui alguns questionamentos: De fato, as instituições de acolhimento têm colocado em prática as normas estabelecidas para a educação das crianças, quanto a permanência nesses estabelecimentos? A escola e as casas de acolhimento coadunam para garantir as crianças igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como o respeito dos educadores?

É fato que a escolarização de crianças por si só, já infere uma complexidade no processo educativo, o que se torna ainda mais gritante quando destacamos a alfabetização de crianças acolhidas, advindos da vulnerabilidade social, com o agravamento da distorção idade/ano, campo de debate na ferrenha discussão sobre fracasso escolar e o estigma das crianças pertencentes às camadas mais pobres da sociedade.

Notadamente, as crianças que passaram por algum tipo de desapego familiar já carregam marcas de rejeição, e em muitos momentos suas ações violentas, palavras grosseiras ou até mesmo o ignorar o outro, são reflexos da falta de convivência familiar saudável e do possível abandono por eles sofrido.

Crianças com vulnerabilidade social apresentam sentimento de exclusão, de rejeição, de perseguição, de abandono, de hostilidade e de insucesso. Com reduzida tolerância a frustração com sinais de instabilidade emocional e de dependência são também detectáveis nessa criança. (CARARA, 2017, p.22)

Portanto, diante de toda a discussão realizada, fica subentendido que as reações das crianças muitas vezes são mal interpretadas como pura birra ou falta de educação, porém, é toda uma reação do seu sistema global, a sensação de injustiça e de insegurança a qual elas são forçadas a viver.

Diante disso, o professor deve saber que não há metodologia que resista a rejeição de um aluno, que é um sujeito que se interliga cognitiva, social e emocionalmente. Cabe ao docente estabelecer um vínculo afetivo, e marcar sua prática docente de esforço, paciência, perseverança e muito amor, que possivelmente serão responsáveis pela transformação na vida dessa criança.

Nesse âmbito, os estudos realizados na da área de educação, fizeram a comunidade docente perceber que o fracasso não é uma situação permanente e de culpabilidade individual, resultado da ineficiência intelectual do aluno. O fracasso não é um estado, mas uma situação, para a qual o aluno é impulsionado, como resultado das desigualdades existentes em nossa sociedade.

Em princípio, a culpabilização do aluno surge como ação educativa, inconsciente do professor, digo inconsciente, pois, acredita-se que não é o objetivo final do professor rotular o aluno com o estigma de fracasso escolar, porém, como a avaliação é o material utilizado para aferir os conhecimentos adquiridos, entende-se que se o aluno não se sai bem em uma avaliação, ele não teve êxito em sua aprendizagem, o que traz a compreensões de que o aluno fracassou em sua atividade escolar primordial, que é, segundo o que a escola estabelece, normas de excelência da educação.

Conforme Perrenoud (2000), o fracasso escolar é uma realidade fabricada por força de uma desigualdade social que reflete nos alunos de classes mais baixas, os quais sofrem arbitrariedades em seu direito a uma educação de qualidade, ao serem criados níveis de exigência para alcançar a excelência, fazendo separação entre os que conseguem atingi-la ou não.

É importante destacar que é do interesse de uma classe dominante, possuidora de status, que seus filhos perpetuem sua condição de destaque na sociedade, e por conseguinte, não permitem que os alunos de classe menos privilegiada se introduzam em seus grupos, pois, [Digite aqui]

historicamente eles os preparam para uma atividade mais intelectual, enquanto o filho do pobre estuda para uma formação técnica, para melhoria da mão de obra.

Outro fator interessante é referenciado por Perrenoud (2000, p.21), ao citar que, “certos professores consideram que uma criança de 10 anos que consegue escrever um texto simples, mais ou menos legível, com algumas ideias organizadas, cumpre seu papel de aluno. Outros comparam o saber-escrever a um domínio precoce da dissertação”.

Sendo assim, há de se compreender que é o professor que elabora as avaliações escritas, bem como as normas que usam para mensurar o conhecimento adquirido pelo aluno, e é por isso que as avaliações dos alunos dependem das concepções do professor sobre o processo de aprendizagem, e são essas questões subjetivas que tendem a cooperar com a rotulação dos alunos.

Portanto, é possível diante das colocações do referido autor compreender que, o sentimento de fracasso introjetado pelos alunos advém do julgamento estabelecido pela escola através das avaliações.

Para Charlot (2000) o debate sobre fracasso escolar envolve várias questões que vão desde a eficácia das ações docentes até debates sobre as formas de cidadania, isto é, envolve desde de questões pedagógicas à questões sociais.

Para o autor, o fracasso não existe, portanto, não é um objeto de estudo, mas o que existe são “alunos em situação de fracasso”, e essas experiências devem ser o verdadeiro objeto de estudo.

O autor supracitado afirma ainda que,

Seus resultados têm sido amplamente utilizados para afirmar que a origem social é causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta. [...]. Mas o fracasso não é apenas diferença. É também uma experiência que o aluno vive e interpreta e que pode construir-se em um objeto de pesquisa. [...]. Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si [...]. O fracasso escolar é estudado então “de dentro”, como experiência do fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p. 17-18)

Para estudar as situações de fracasso precisamos compreender porque existem situações que não favorecem a aprendizagem do aluno, porque não conseguem construir competências ou apropriar-se dos saberes, por que não conseguem elaborar consciência sobre

[Digite aqui]

sua própria vida e sobre sua história, e por fim, é preciso saber como construir junto com o aluno uma relação saudável com o saber, pois,

[...] a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só a força de propulsão porque a força de atração: o desejo sempre é “desejo de”; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. [...]. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela”. (CHARLOT, 2000, p.54)

Como mobilizar-se se a desestrutura de uma família, exerce sobre a criança uma força negativa, capaz de não permitir o desenvolvimento sadio de sua estrutura emocional e psicológica, negando a criança uma visão positiva de si mesmo e fortalecendo nela a ideia de incapacidade na resolução de seus problemas, sendo este ainda, um reflexo de se sentir desprotegido e rejeitado.

Portanto, diante disso, podemos presumir que a situação de fracasso no desempenho escolar de crianças em risco de vulnerabilidade social, é muito mais complexa do que uma formulação de lista de fatores de risco, trata-se da influência de vários fatores nos aspectos de formação e desenvolvimento da vida social, psicológica e emocional de uma criança.

Frente ao exposto, “considerando as escolhas que o indivíduo faz a partir do seu interesse, motivado pelos estímulos externos, é perceptível que as emoções sejam o fator que move o olhar de interesse por algo” (SOARES, 2012, p.4), pois, essas emoções se estabelecem nas relações intermediadas entre professor/aluno e aluno/aluno.

Nesse aspecto, a falta de afetividade também surge como ponto essencial que influencia na escolarização das crianças em situação de acolhimento.

Assim a afetividade vem sendo considerada na contemporaneidade a mola propulsora para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, considerando a formação humana, que compreende em si questões: socioafetivas, culturais, espirituais, biológicas e neuropsicológicas.

Para tal abordagem, é essencial diferenciar o afeto da afetividade, o afeto refere-se ao sentimento, porém a afetividade implica a relação constituída e organizada através do afeto, portando, ela mostra ações e reações inerentes a uma relação baseada no vínculo, na confiança e no acolhimento recebido.

A afetividade é uma importante via de acesso a outro sujeito que vai embutir em si a permissão para que haja transformações na maneira de pensar e agir envolvidos nessa relação. Porém, quando falamos sobre a criança devemos nos atentar para o fato desta, ser o reflexo do meio em que vive. Silva e Rapoport (2013) entendem que,

a família é o primeiro vínculo social ao qual a criança está ligada, e é por meio dela que adquirimos a linguagem, os costumes e práticas sociais. Através da família que se desenvolvem os primeiros laços afetivos, indispensáveis para o desenvolvimento integral de uma criança. (SILVA; RAPOPORT, 2013, p.8)

Sendo assim, a família tem um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança, por ser seu primeiro núcleo de aprendizado e convívio social, pois, tudo o que a criança aprende em seu meio é visto por ela como sendo verdadeiro e correto, formando a base do desenvolvimento psicossocial e do caráter. O desempenho escolar dela refletirá tanto o seu desenvolvimento, como as condições por ela vivenciadas.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel de destaque, apesar de não possuir em seu cerne a capacidade de preencher a carência afetiva e social dos alunos, porém, se não há mais ninguém que se responsabilize por isso, a escola não pode se omitir diante de tal necessidade, o professor segue assumindo o papel de orientador da vida dessas crianças, percebendo e refletindo tanto sobre o soar da sua voz quanto sobre o seu silêncio.

Para Galvão¹⁰ (1995), Henri Wallon¹¹ tece uma relação estreita entre os estudos da psicologia e os estudos na área da educação, no qual a uma troca que favorece tanto ao campo de investigação da psicologia quanto das práticas elaboradas na escola, pois

Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). Vendo o desenvolvimento do homem, ser "geneticamente social", como processo em estreita dependência das condições concretas em que ocorre, propõe o estudo da criança contextualizada, isto é, nas suas relações com o meio. Podemos definir o projeto teórico de Wallon como a elaboração de uma psicogênese da pessoa completa. (GALVÃO, 1995, p.31)

¹⁰ Izabel Galvão especialista que reflete sobre os estudos de Henri Wallon.

¹¹ Henri Wallon (1879-1962), é o psicólogo responsável por investigar a emoção no âmbito genético, que para ele é a primeira manifestação de necessidade afetiva do bebê e o elo dele com o meio, tanto biológico como social.

De acordo com Galvão (1995), outro fator que se destaca com base em Wallon, é a imitação, pois, para Wallon a criança imita as pessoas que as quais ama, como atividade socialmente construída. Dessa maneira a afetividade funciona como um combustível para sua transformação, e se manifesta nas emoções, construção da personalidade, pensamento, cooperando de forma essencial para a adequação do sujeito as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

Cabe ressaltar que tanto Piaget quanto Vygotsky, também compreendem que a afetividade influencia no processo de ensino-aprendizagem, e que a motivação que impulsiona a aprendizagem vem pautada em uma base afetiva. Desse modo, entendesse que o processo de ensino-aprendizagem é fundamentado sobre fatores, que podem beneficiar ou travar o desenvolvimento do aluno, ou, seu possível “êxito”. Isso irá depender de como essa relação de afetividade foi construída em família e posteriormente na sala de aula.

Soares (2012, p.6) cita que “falar das emoções no processo de escolarização, não se trata apenas da relação entre professores e alunos, alunos e alunos, mas das consequências que a expressão das emoções dá ao processo de aprendizagem.” As memórias afetivas do canal familiar exercem extremo poder sobre as ações e reações da criança, pois são reflexos de toda carga emocional construída na vivência com aqueles que amamos.

Sendo assim, compreendemos que a partir do vínculo afetivo, o professor passa a ser um referencial para o aluno, e esse vínculo gera motivação para participar dos processos de aprendizagem de forma efetiva através dos desafios estabelecidos para adquirir conhecimentos. Se a afetividade não se estabelecer há uma grande possibilidade de criação de bloqueios, o que trará um retardamento do desenvolvimento cognitivo do sujeito.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico aponta para uma pesquisa de caráter social, pois, considera as organizações construídas dentro de um determinado grupo, além de mostrar uma compatibilidade entre o pesquisador e o objeto de seu estudo, o que subteme que está cercada de questões ideológicas.

Diante disso, podemos afirmar que a referente pesquisa busca produzir possíveis inferências das falas destacadas por professores em um contexto social ainda mais amplo. “A visão do mundo de ambos esta implicada em todo processo de conhecimento, [...]”.

Ou seja, a relação neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação” (MINAYO, 2007, p.140), pois, essa visão do mundo se refere a nossa visão enquanto pesquisador e de nossos sujeitos de pesquisa.

Por conseguinte, ressaltamos que a elaboração dessa pesquisa foi de cunho qualitativo, pois, consideramos também o que esteve contido nas entrelinhas do que foi dito, e tais dados não podem ser quantificados.

a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p. 21)

Portanto, a pesquisa qualitativa nos proporcionou a possibilidade de, a partir das falas dos entrevistados, podemos compreender o caráter subjetivo nelas contidas. Todos os dados foram colhidos em uma perspectiva exploratória da pesquisa de campo, uma vez que

O trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz a pesquisa social. (MINAYO, 2007, p. 61)

A perspectiva exploratória é aplicada para que o pesquisador possa ter a máxima aproximação possível com o objeto de estudo, e assim, propiciar mais conhecimentos e direcionamento para a elaboração de hipóteses acerca da pesquisa.

Cabe salientar que essa escolha se deu também, pela pouca quantidade de trabalhos científicos que exploram o tema escolhido, e assim, foi um aporte para a pesquisa de campo

[Digite aqui]

que realizou uma correlação e prática de confirmação ou refutação de hipótese (MINAYO, 2007).

3.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi aplicada em duas escolas municipais de João Pessoa, localizadas nos bairros de Tambaú e Bessa, escolhidas a partir da experiência como extensionista no projeto “Dialogo e intervenção na mediação pedagógica da escola com adolescentes residentes em casas de acolhimento” (PROBEX 2017/2018).

A escolha se deu pela ciência de que somente essas escolas se encaixavam na viabilidade da realização da pesquisa, quando o fator primordial tratou-se da alfabetização de crianças em situação de acolhimento.

A autorização para a pesquisa foi compreendida pela direção das escolas como um possível passo para a melhor estadia das crianças acolhidas na referidas instituições públicas, bem como para a melhoria do processo de ensino.

3.2 Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professoras do ciclo de alfabetização, que segundo o Art. 4º da Resolução da Prefeitura Municipal de João Pessoa, nº 16/2018, se refere ao primeiro e segundo ano do ensino fundamental, orientada pela Lei nº 11.274/2006 que regulamenta o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos e a Resolução CEB de nº 7, de dezembro de 2010 que fixa Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental.

No entanto, abarcamos como sujeitos da pesquisa, quatro docentes que trabalham ou já trabalharam com crianças acolhidas institucionalmente e em processo de alfabetização. Para preservação da identidade dos professores e das crianças citadas nas entrevistas, seus nomes serão alterados para nomes fictícios, sendo estes, as professoras Margarida, Petúnia, Lírio, Rosa, e as crianças, Barnabé, Leonardo e José.

3.3 Instrumento de coleta de dados

[Digite aqui]

Como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada, tendo a aplicação da técnica ocorrido durante o mês de novembro de 2019, com duração de 50 min em média.

A entrevista semiestruturada permitiu maior flexibilidade nas respostas, pois, Minayo (2007, p.64) cita que esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Cabe acrescentar que Gil (2008, p.109) afirma que, “psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais tratam de problemas humanos valem-se dessa técnica, não apenas para a coleta de dados, mas também com objetivos voltados para diagnóstico e orientação”.

É importante destacar que, a coleta de dados feitas através da entrevista possibilitou observar vários aspectos da vida social, emocional e intelectual do indivíduo, ampliando os campos a serem analisados a depender dos objetivos a serem atingidos.

No que se refere ao tratamento dos dados, podemos citar que este em conjunto com a interferência e a interpretação,

[...] objetivam tornar os dados válidos e significativos. Para tanto são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. À medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode se chegar a amplas generalizações, o que torna a análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos para a análise das comunicações de massa (GIL, 2008, p.153)

Portanto, a escolha por essa técnica de análise foi essencial para cumprir os objetivos estabelecidos desde a pré-análise até a etapa de tratamento dos dados, e assim tornar ainda mais enriquecedora a elaboração dessa pesquisa.

Após autorização dada pela escola, as entrevistas foram realizadas com a média de duração de 50 minutos por professora, estas aconteceram em locais isolados, nos quais os entrevistados se sentiram à vontade para falar.

Em etapa posterior ao período de coleta de dados, iniciamos a categorização e análises dos dados. Para tal, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977, p.42) que a qual permitiu descrever “o conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

[Digite aqui]

Como descrito pela autora essa análise se dá em três etapas: “a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p.95).

A análise de conteúdo, atualmente, pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise (SILVA; FOSSÁ, 2015, p.3)

As expressões verbais, gestuais, silenciosas ou figurativas foram indispensáveis para compreender as práticas educativas, na tentativa de conhecer o que estava por trás da palavra, gestos e do próprio silêncio, ou seja, nas entrelinhas da comunicação com o entrevistado, supondo que essa comunicação realizada seja um campo fértil e rico em informações para análise do conteúdo por parte do pesquisador, na tentativa de trazer inúmeras contribuições ao campo científico. Por conseguinte apresentamos os resultados e discussões dos dados obtidos durante a coleta.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo apresentará as análises, tratamentos e possíveis inferências realizadas acerca das falas das professoras participantes da pesquisa, durante a gravação das entrevistas semiestruturadas.

Essas análises foram fundamentadas a partir de um questionamento acerca das contribuições da formação docente para o processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento.

Portanto, foi com base nos objetivos estabelecidos para a pesquisa que compreendemos a concepção de Estado e de suas políticas públicas sobre alfabetização, a percepção das professoras relativa a qualidade da formação docente (inicial e continuada) que lhes foram oferecidas, a teia de conhecimentos e saberes necessários à alfabetização de crianças em situação de acolhimento e de que maneira todas essas questões influenciam em sua prática alfabetizadora.

Os dados coletados versaram sobre os seguintes pontos: Formação de professores em nível de graduação; Formação em pós graduação; a formação continuada dos professores da rede municipal de João Pessoa; Possíveis contribuições e lacunas da formação inicial para o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas; Conhecimentos da profissão para a alfabetização com crianças acolhidas e os desafios desse trabalho; Metodologia utilizada na prática alfabetizador; Impacto dos aspectos social, afetivo e cognitivo no processo de alfabetização de crianças acolhidas. Estes foram formuladas a partir das similaridades das questões elencadas para a realização da entrevista. Sendo assim, daremos início as análises, interpretações e inferências com a discussão sobre a formação de professores alfabetizadores.

4.1 Formação na graduação e o tempo de finalização

Durante a pesquisa buscamos conhecer qual a formação dos professores em nível de graduação e tempo de conclusão do curso. Para tanto, obtivemos o seguinte resultado:

[Digite aqui]

Quadro 1 - Formação das professoras em nível de graduação e tempo de conclusão

Entrevistado	Unidade de registro – Formação	Unidade de registro- Tempo de conclusão
Margarida	Pedagogia	13 anos
Rosa	Pedagogia	22 anos
Lírio	Pedagogia Séries iniciais e supervisão	15 anos
Petúnia	Pedagogia	10 anos

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

A formação das professoras participantes da pesquisa foi no curso de Pedagogia, o que se destaca de forma positiva, visto que por questões históricas, ainda é possível encontrar professores em pleno exercício da profissão apenas com a formação profissional em nível de Magistério, a ofertada no ensino médio, conhecido como “Magistério do Ensino Normal”, pois,

Historicamente o lócus de formação de professores para os Anos Iniciais da Educação Básica sempre foi em escolas de nível médio. Vem da época do Império a criação do Curso Normal para formar professores normalistas da escola primária, modelo que perdurou até o período da ditadura militar, quando foi extinto e substituído pelo curso de “magistério de 2º grau” (SILVESTRE; PINTO, p. 17, 2017)

Os professores formados em magistério do ensino normal, que participaram dessa formação receberam o nome de professores polivalentes, ou seja, esses professores eram preparados para o domínio dos conteúdos e das metodologias, com total enfoque mais técnico para a prática em sala de aula. Já a formação em nível superior possui um caráter mais amplo, estabelecendo uma base teórica aliada também a técnica.

No Art. 4º da Resolução CNE/CP de nº 01/2006, o Conselho Nacional de Educação estabelece claramente a necessidade da formação superior para o exercício da docência na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Porém, o intuito dessa formação superior é oportunizar ao professor em exercício a possibilidade de ter acesso as teorias que dão base a sua prática docente em sala, afim de reavaliá-las e transformá-las de acordo com seu parecer, para que o professor valide a indissociável relação entre a teoria e a prática. Entretanto,

Nossa hipótese é a que as atuais políticas educacionais para a graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo ‘campo’ de conhecimento: da ‘epistemologia da prática’, no campo das práticas educativas ou das práxis. (ALVES, 2007, p.271)

A formação científica e acadêmica tem sua importância na formação de professores, assim como a práxis, ambas não podem ter a importância diminuída ou descartada. Através da práxis toda teoria cria corpo, e é através da teoria que a práxis se fortalece.

Salientamos que as professoras entrevistadas têm dez ou mais anos de conclusão do curso de graduação, o que pressupõe que apesar de algumas não terem citado em suas respostas, elas possivelmente devem ter registrado em seu diploma a habilitação pedagógica, a qual é escolhida pelo graduando no último período do curso, pois as habilitações pedagógicas fazem parte da estrutura curricular do Curso de Pedagogia até o presente momento (2020) e tem como balizadoras as Diretrizes Nacionais Curriculares (DNC).

4.2 Formação em pós-graduação

A preocupação com uma melhor formação e com o futuro profissional, econômico e pessoal, produziu questionamentos feitos a elas sobre a realização de uma pós-graduação.

Quadro 2 - Realização de curso de Pós-Graduação

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Saída da área Gestão de pessoas; Gestão escolar; educação infantil	Sim... como eu saí da área de educação, eu fiz uma pós em gestão de pessoas e ao retornar a educação eu fiz uma pós em... gestão... escolar e.... educação infantil.
Rosa	Psicopedagogia	Sim, psicopedagogia.
Lírio	Educação inclusiva; Mestrado em linguística	[...]eu fiz especialização em educação inclusiva e fiz o mestrado... em... linguística e ensino...
Petúnia	Especialização psicopedagogia incompleto	[,,,]tenho, mais incompleto, tenho especialização em psicopedagogia, mas ainda tá inconcluso

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

Como pode ser observado, as quatro professoras destacaram realização de uma pós graduação, e apenas uma revelou a incompletude de sua especialização. No entanto, podemos destacar que a professora Margarida inicialmente fez a pós graduação fora da área de [Digite aqui]

educação devido ao novo trabalho, que posteriormente abordaremos, porém, após algum tempo volta para a atuar na Educação e realiza duas pós – uma em gestão e outra em ensino – na tentativa de renovar seus conhecimentos na área.

Por sua vez, professora Rosa opta por uma complementação na área de Psicopedagogia, para ampliar os conhecimentos já adquiridos em sua formação em Pedagogia. É possível perceber que tanto Rosa quanto Lírio tiveram a preocupação de alargar seus conhecimentos dentro da área de ensino.

No entanto, a professora Petúnia, explica que iniciou a pós-graduação em Psicopedagogia mas não conseguiu completá-la, porém, sem expor quais os motivos da interrupção. A formação deve ser buscada por todos os profissionais que almejam uma formação mais específica e aprofundada, mas também é importante por que tem uma função de formação continuada, recordando também que esta é necessária ao professor para que tenha a possibilidade que elevar seu ganho salarial.

Cabe destacar a importância da entrada dos professores da Educação Básica na pós graduação, para ampliar seu leque de conhecimentos, para aprofundar sua formação e oportunizar a ele esse contato do ensino com a pesquisa buscando a formação do professor pesquisador, visto que a sala de aula é em si , um amplo campo de pesquisa, porém, mesmo sendo algo legal, esse acesso de professores ainda é cercado de obstáculos elaborados pela própria escola para aceitar a ausência do professor durante esse período, além das exigências da universidade quanto a necessidade de produção acadêmica, publicações de artigos e participações em eventos.

Salientamos que não podemos perder de vista que a formação, seja na graduação ou pós-graduação, tem enorme influência nas práticas do professor, e se potencializam quando o professor tem experiência em sala de aula, principalmente quando nos direcionamos ao ciclo de alfabetização, por esse motivo, faremos uma rápida análise comparativa quanto a experiência na área de alfabetização.

4.3 Tempo de docência e tempo no ciclo de alfabetização

A análise comparativa proposta nesse item possibilitará reflexões no âmbito das ações docentes, percebendo se o tempo de docência é fator determinante para a adequação na prática do professor alfabetizador.

[Digite aqui]

Quadro 3 - Tempo de docência das professoras e ciclo de alfabetização

Entrevistado	Unid. de registro Tempo de docência	Unidade de conteúdo	Unid. de registro Tempo no ciclo alf.	Unidade de conteúdo
Margarida	Abandono; Concurso e outra área; 9 anos.	[...]eu trabalhei... 4 anos e... abandonei por... por ter passado em outro concurso, em outra área e... retornei há cinco anos, tem cinco anos que eu voltei a educação	5 anos	5 anos
Rosa	10 anos	[...]tenho uma faixa dos 10 anos.	4 anos	[...]quatro anos de um ciclo de alfabetização
Lírio	18 anos	[...]a primeira vez que eu entrei na sala de aula foi no ano de 2002, de lá até aqui nunca fiquei fora de sala de aula...	6 anos	[...]não foi um tempo continuo né, agora continuo três anos, mas com o tempo quebrado já vai fazer 6 anos[...]
Petúnia	7 anos	[...]mais ou menos eu acho que eu devo ter uns 7 anos, 7 anos	3 anos	3 anos

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

Podemos observar que três das quatro professoras tem entre sete e dez anos de docência e uma delas tem dezoito anos no exercício docente. Portanto, percebemos que ambas já possuem alguma experiência em sala de aula, conhecimento das práticas educativas e compreensão dos desafios, porém, parte desse tempo foi destinado a outras turmas fora do ciclo de alfabetização.

Sendo assim, sabe-se que, as professoras participantes da pesquisa têm entre três e seis anos de docência no ciclo de alfabetização, o que nos permite perceber que estão construindo sua prática alfabetizadora, seus saberes e competências. Para Tardif (2014), o saber dos professores é um saber formado de um processo de construção ao longo de sua carreira profissional, a partir de ações, reflexões e palavras, com o conhecimento e transformações originadas de seu lócus de trabalho.

Convém enfatizar, que foi possível observar que a transferência delas para o ciclo de alfabetização não aconteceu rapidamente, o que nos permite subter que talvez haja uma espécie de análise do docente por parte da direção da escola, para que seja permitido que ele seja um professor do ciclo de alfabetização.

[Digite aqui]

Os professores que participam do ciclo de alfabetização devem passar por aperfeiçoamentos, que fazem parte de formações continuadas oferecidas pela prefeitura, e estas são essenciais para que o professor reavalie e refaça sua prática com base na partilha de experiência com outros professores realizadas durante discussões, além de nesses momentos terem seus ânimos e aspirações renovadas, criando novas perspectivas e objetivos para a prática docente.

4.4 A formação continuada dos professores da Rede Municipal de João Pessoa

A formação contínua é essencial para a melhoria da prática pedagógica. Sendo assim, questionamos as professoras sobre a oferta de formação continuada para docentes do ciclo de alfabetização pela Prefeitura de João Pessoa.

Porém, as respostas das professoras divergiram um pouco, pois, em nossa percepção, a resposta dependia basicamente da percepção de cada uma sobre a política de formação da Secretaria de Educação do Município.

Quadro 4 - Política de formação continuada com foco na alfabetização

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Sem calendário fixo; Foco disperso.	Temos sim.. políticas, só que não é com calendário fixo que você se programa , se organiza e... o foco na verdade fica um pouco disperso[...]
Rosa	Formação contínua; Cursos, palestras;	É uma formação contínua mesmo, esse ano nós tivemos vários cursos, várias palestras também, tudo voltado para o ciclo de alfabetização[...]
Lírio	Educar para valer; Pacote pronto/Sobral; Módulos estruturados; professor aplicador de material.	No momento atual está acontecendo dentro dessa proposta do programa educar pra valer que é trazendo um pacote pronto lá do município de Sobral,[...] e o programa atual Ele trabalha com módulos estruturados em que... sugere a nós um formato de professor aplicador de material estruturado, então eu tenho minhas ressalvas.
Petúnia	Modificações anuais de projetos; Formações mensais; Aulas, palestras	Então, é o que eu percebi depois que eu entrei na prefeitura é que anualmente os projetos vão se modificando, [...]funciona mensalmente essas formações né, tem aula, palestras e discussões sobre a didática em sala de aula, [...]

Fonte: Arquivo pessoal - 2019

Em sua compreensão, a professora Margarida afirmou que a formação continuada da prefeitura não compreendeu uma organização de calendário fixo, tornando o foco da formação disperso.

[Digite aqui]

Para a professora Rosa, a formação é de fato contínua, envolvendo cursos e palestras diretamente relacionadas ao ciclo de alfabetização. Apesar de haver formações contínuas, a professora Petúnia faz uma ressalva quanto as constantes mudanças nos projetos e destaca que são realizadas discussões relacionadas a didática utilizada em sala de aula.

Ademais, outro fator a ser destacado sobre a formação continuada, é que esta compreende a formação dos saberes desse professor alfabetizador em suas práticas pedagógicas, bem como, de suas vivências com seus alunos, que podem ser uma elemento norteador para dirimir suas dúvidas e preocupações, quanto as ações pedagógicas utilizadas, uma vez que

[...] o saber dos professores não é de “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com os outros (alunos, colegas, pais, etc.) um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2014, p.15)

Portanto, consideremos que o trabalho do docente é imerso em complexidade e imprevisibilidade, exigindo assim, a valorização tanto de teorias (produtoras de conhecimento) quando de práticas (produtora de saberes), ambas portadoras de conhecimentos e subjetividade, gerados dentro das relações entre os sujeitos.

Destacamos que a formação continuada, e os conhecimentos adquiridos a partir das discussões teóricas e das vivências compartilhadas entre as professoras participantes desses aperfeiçoamentos, estão nela inseridas de forma subjetiva, e foram garantidas pela lei 9394/96, a qual cita:

Art. 62-A. [...] Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, art.62-A, 1996)

Nessa perspectiva, o Plano Municipal de Educação de João Pessoa descreve a formação inicial e continuada como parte integrante de inúmeras ações que garantirão a valorização do magistério da Educação Básica, e para tal estabelece as metas e estratégias relacionadas ao tema supracitado, no qual a prefeitura deve:

[Digite aqui]

Meta 12: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. [...]

12.2 Adequar a formação continuada de professores às exigências da educação básica, de modo a atender a complexidade da sociedade, adequando a formação à cultura local; [...]

12.5 Ratificar na formação continuada de professores da educação básica, a observância dos conteúdos a serem lecionados, as competências pedagógicas para promover a aprendizagem dos educandos, bem como a formação cultural do docente, possibilitando aos mesmos interpretar as mudanças contemporâneas;

12.6 Garantir a oferta de formação inicial e continuada a todos os profissionais da educação básica e dos profissionais para as áreas técnicas administrativas, fundamentada numa concepção político-pedagógica que assegure a articulação teoria e prática, bem como oportunizar a participação destes nos diferentes cursos de formação inicial e continuada (JOÃO PESSOA, 2015, p.73).

Por conseguinte, percebemos a preocupação da professora Lírio, quanto ao formato aderido pela prefeitura de João Pessoa, para o trabalho com o ciclo de alfabetização, principalmente pelo fato de fazer uso do **Projeto Educar pra Valer**, elaborado para a realidade das escolas de Sobral, município do estado do Ceará, o qual possui um dos melhores índices¹² do Ideb¹³ na Região Nordeste (Ideb, 2017).

No entanto, esse destaque mostra a preocupação com o desprezo dado as especificidades de cada lugar, de cada povo, de cada cultura, ao forçar a aplicação de um material preparado para outra realidade de Ensino.

Além disso, evidenciamos também em sua fala, a ressalva quanto ao papel do professor aplicador de material estruturado, aplicado pelo projeto. Essa questão atinge sobretudo, a formação da identidade do profissional docente, nomeada por Arroyo (2013), de autoimagem profissional.

¹² Sobral recebeu no Ideb (2017), as notas mais altas do país, sendo estas, 9,1 (1ª a 5ª série) e 7,2 (6ª a 9ª série).

¹³ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado em 2007, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, no país.

Pensar que falta esclarecimento, que antes de implementar uma proposta inovadora os professores têm de ser treinados, não resolve problemas que são mais complicados. A identidade profissional tem que ser tratada com muito cuidado e respeito. Não é uma questão de esclarecimento. [...]. As propostas inovadoras quando tentam repensar a visão e a prática de Educação Básica, terminam questionando e confrontando autoimagens profissionais. (ARROYO, 2013, p.69)

De certo que esses questionamentos e confrontos são de certa maneira essenciais para a desconstrução e construção de valores e ideias arraigadas, cultural, política e profissionalmente, o que algumas vezes traz benefício a sociedade. Todavia, a ressalva para esta questão está em impor essa mudança desconsiderando e desrespeitando a autonomia do professor e a identidade docente já construída.

Enfim, o que é possível afirmar é que a Formação Continuada deve ser para além de momentos de absorção de metodologias e teorias, uma oportunidade para o docente refletir sobre sua prática também a partir das observações das vivências de outros professores, daquilo que é por eles compartilhado, seja de forma objetiva ou subjetiva, nas entrelinhas de suas falas e na maneira que reagem as questões a elas apresentadas.

4.5 Possíveis contribuições e lacunas da formação inicial para o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas

Inicialmente, é imprescindível salientar a relevância do Curso de Pedagogia, para uma formação adequada, tendo a ciência de que há muitas melhorias a serem implantadas e questões a serem revistas, para dar ao curso uma nova roupagem, pois, pairam sobre este curso conceitos cultural e socialmente construídos, como por exemplo, de que é a última escolha para quem não consegue adentrar nos cursos mais concorridos ou porque é o mais fácil de fazer/cursar.

Não há como negar que alguns adentram com tais pensamentos, porém, ao iniciarem a formação só percebem duas alternativas, permanecer por que compreendem que educar é que de fato o que desejam ou perceber que esse não é o caminho a seguir por ser mais complexo do que imaginava.

Sob a ótica dos discentes e de alguns docentes, o curso de Pedagogia é tão complexo, possui tantas vertentes e questões a serem debatidas, que não seria exagero pensar que poderia ter duração acima de quatro anos, pois, chegamos ao fim do curso com a sensação de que poderíamos ter estudado inúmeros assuntos de igual relevância para nossa vida profissional, [Digite aqui]

mas que a urgência de alguns assuntos fazerem parte do currículo, impedi-nos de compreender e dialogar mais sobre outros.

A partir de todas essas concepções acerca do curso, entendemos que a construção do currículo de Pedagogia é também parte de uma construção social, que reflete as urgências nas quais a educação precisa influenciar ou direcionar, e que fazem parte dos contextos presentes na contemporaneidade, tais como a pobreza, a violência e a vulnerabilidade social, e é nessa perspectiva de vulnerabilidade que estão envolvidos os contextos das crianças acolhidas.

Ainda durante a participação no projeto de extensão/PROBEX, qual não foi nossa surpresa ao perceber durante as oficinas de sensibilização, que os professores das crianças acolhidas, sequer sabiam diferenciar crianças em situação de acolhimento, de crianças em cumprimento de medida socioeducativa.

Sendo assim, questionamos as professoras sobre que contribuições elas haviam recebido em sua formação para trabalhar com crianças acolhidas institucionalmente, principalmente durante o processo de alfabetização, e as respostas de três delas foram negativas, enquanto uma conseguiu abstrair contribuições específicas.

Quadro 5 - Contribuições da formação inicial para o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Nenhuma contribuição; Não havia o olhar.	Nenhum... na minha época, assim né, há 13 anos atrás não tinha esse olhar...para crianças que moram, vivem em casa de acolhimento, então eu não tive nenhum preparo.
Rosa	Caminhos; processos; teorias.	[...] a base do meu curso quando eu fiz, trabalhou muito assim, a questão de quais os caminhos, quais os processos, as teorias, tendeu?
Lírio	Compreender o processo de cada criança; Avaliação diagnóstica; Acolhida.	[...] eles traziam muito essa questão de compreender o processo de cada criança e aí fazia-se a avaliação diagnóstica individualmente, e isso dá, traz elementos importantes pra essa acolhida.
Petúnia	Nenhuma contribuição; Sem discussão sobre a temática.	[...] nenhuma, esse...essa temática nunca foi discutida dentro de sala de aula, na minha época, no meu currículo né[...]

Fonte: Arquivo pessoal - 2019

Percebemos que tanto Margarida quanto Petúnia mostram o desconhecimento do tema “crianças acolhidas”, pois, o assunto nunca foi discutido em sala de aula. As palavras das professoras Lírio e Rosa mostram que o foco dado a formação inicial, a qual elas tiveram

[Digite aqui]

acesso era baseado em discussões e reflexões acerca de teorias, metodologias e processos avaliativos.

Mediante o exposto, verificamos que a formação inicial por elas realizada convergia seus currículos e ementas em direção a questões metodológicas e procedimentais, pondo à margem demandas socioculturais, que circundam o contexto de vida de professores e alunos.

No entanto, quando Lírio cita que a avaliação diagnóstica individual, a ser realizada com as crianças é essencial para o acolhimento destas em sala, pois

[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (LUCKESI, 2005, p.43)

Diante disso, percebe-se também que a depender da percepção do docente, essas discussões metodológicas e procedimentais alicerçadas em teorias, podem ajudar a elaborar um norte para sua ação pedagógica.

A professora destaca também que compreender o desenvolvimento de cada criança é essencial para saber como iniciar o trabalho. Sendo assim, podemos compreender que o docente realiza a práxis, refletindo sobre a teoria e a prática para alcançar objetivos, e desta maneira,

tal percepção sobre a reflexão, ação, construção e transformação do conhecimento, parece implicar no reconhecimento de que o objeto de conhecimento, formação e prática pedagógica se configura como uma realidade complexa, multiforme e dinâmica que se expande em diferentes contextos e se materializa a partir de diferentes formas de ação pedagógica. [...], a verdadeira base de formação de pedagogos é o trabalho pedagógico e as práticas investigativas como recursos de construção das situações de ensino e aprendizagem, [...]. (SILVESTRE; PINTO, 2017, p.144)

Ademais, supre através da construção e/ou transformação do conhecimento obtido, parte da fragilidade causada pela fragmentação do currículo do curso. Essa fragilidade presente no curso é considerada por todos os sujeitos como lacunas nele existentes.

Porém, essas lacunas são variáveis, e elencadas com base nas expectativas não alcançadas que o discente traz ao iniciar a formação.

Quadro 6 - Lacunas da Formação Inicial para o Processo de Alfabetização

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Convívio com as crianças; Solução de conflitos.	[...] principalmente para o convívio né, com as crianças, para é... estar em sala de aula, que você tem que ter um preparo para estar como.... solucionando conflitos, [...]
Rosa	Não falava de crianças acolhidas/ou/crianças com limitações.	[...] não se falou de crianças acolhidas, até mesmo as crianças que tem... é.... crianças especiais que tem algum, alguma deficiência..., alguma dependência, alguma limitação[...]
Lírio	Gêneros textuais;	[...] na época que eu saí do curso, é... eu tinha dificuldade de aprender como trabalhar os gêneros textuais...mas aí eu já consegui compensar essa lacuna na formação do mestrado... de linguística [...]
Petúnia	Muita teoria; Pouca prática; Prática somente nos períodos finais; Realidade da sala de aula.	Sim, o que eu percebo é que...no meu curso de pedagogia era muita teoria, e pouca prática.... a prática foi deixada pros dois últimos períodos praticamente dois três últimos períodos e num era discutido realmente como é estar dentro de sala de aula,[...]

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

Para as professoras, as principais lacunas consistem na falta de preparo para solucionar conflitos; no desconhecimento sobre crianças que necessitam de um acompanhamento mais específico; no excesso de teoria e o pouco tempo destinado a prática, que nesse caso subentende-se “o período de estágio”.

Petúnia (2019) relata que durante o curso de formação docente nunca foi discutido como é realmente estar em uma sala de aula, sendo responsável por tudo o que acontece dentro dela, voltando para a velha concepção historicamente construída de que “na teoria é uma coisa mas, a prática é outra”.

Essa colocação da professora nos faz retomar as palavras de Pimenta e Lima (2017) ao comentarem que esta dicotomia entre a teoria e a prática, já enraizada no entendimento dos docentes, porque

[...] ao contrário do que se propugnava, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como uma atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, está, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis. (PIMENTA; LIMA, 2017, p.36-37)

[Digite aqui]

Tardif (2014) reafirma que a formação inicial não concede ao professor ser o detentor de todos os conhecimentos e saberes, mas que ele constrói outros conhecimentos à medida que ele vivencia experiências que produzem reflexões, considerando também que tais conhecimento e saberes são constantemente (re)conceitualizados e (re)pensados segundo as transformações históricas, culturais e sociais.

A experiência na formação inicial acontece nos estágios supervisionados, o que nos leva a questionar se talvez não seja hora de rever o tempo e o período em que é realizado o estágio, destinando um foco maior para esse momento da formação.

Entretanto, essa consciência não traz em si, a ideia de que não é importante pontuar lacunas na formação, porque, apesar de serem pontuadas de forma individual, essas mesmas podem ser compartilhadas por outras pessoas dentro do grupo de convívio escolar, produzindo discussões e melhorias coletivas.

Essas melhorias compõem também os conhecimentos adquiridos durante a profissão, os quais serão o próximo assunto a ser analisado na fala das professoras.

4.6 Conhecimentos da profissão para a alfabetização com crianças acolhidas e seus desafios

Segundo Tardif (2014), os conhecimentos teóricos, metodológicos e procedimentais adquiridos durante a formação docente, são de extrema importância para a prática pedagógica e a reflexão/ação que dela se origina.

Sobretudo, os conhecimentos adquiridos durante o exercício profissional, são ainda mais complexos, pois, não são de cunho teórico/conceitual, mas pragmático e subjetivo, sendo estes elaborados pelos professores a partir das necessidades que surgem e do contexto do seu cotidiano profissional e dos objetivos que quer alcançar.

Diante disso, analisaremos os destaques dados pelas professoras a esse assunto.

Quadro 7 - Conhecimentos da Profissão para a Alfabetização com Crianças Acolhidas

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Área afetiva; Socialização.	[...] então para conseguir um bom resultado na alfabetização, é... precisamos trabalhar várias outras áreas, o afetivo... é, a socialização.
Rosa	Perceber o potencial de crescimento/desenvolvimento.	[...] foi tudo que eu vivencio no meu dia a dia, como educador.... de acreditar que uma criança por mais eh....dificuldades, por mais... por toda uma experiência que ele, uma realidade que eles tenham, eles são capazes de, tem potencial pra crescer, pra desenvolver, [...]
Lírio	Conviver; Estar com o aluno; Compreender as necessidades; Como chegar ao aluno.	[...] são conhecimentos assim, muito na área da questão...é ... do, do conviver, do estar com o aluno, do compreender o que é que esse aluno necessita e como chegar até ele.
Petúnia	Mesmos conhecimento para todos; Se colocar no lugar do aluno; Paciência; sensibilidade.	eu utilizei os mesmos conhecimentos que utilizo com as outras crianças, não teve uma distinção assim, literal, foi mais a questão de você se colocar no lugar dele, de você ter mais paciência, de você ter mais sensibilidade, [...]

Fonte: Arquivo pessoal - 2019

As professoras entrevistadas consideram que os conhecimentos adquiridos durante o exercício da profissão e que exigem a experiência do professor referem-se às relações estabelecidas em sala de aula, entre professor/aluno e aluno/aluno. Tais questões integram em si, demandas afetivas e sociais.

Além disso, nas atividades e profissões de interação humana, os trabalhadores dificilmente podem se apoiar em conhecimentos objetivos que produzam concretamente tecnologias operatórias e eficazes nas situações de trabalho. Até agora, as ciências sociais e humanas e as ciências da educação não conseguiram construir, como as ciências naturais e aplicadas, tecnologias eficazes e operatórias de controle das situações humanas e dos seres humanos. As pessoas – e é o que ocorre com os professores – que trabalham com seres humanos devem habitualmente contar consigo mesmas, com seus recursos e com suas capacidades pessoais, com sua própria experiência e com a de sua categoria para controlar seu ambiente de trabalho. (TARDIF, 2014, p.265-266)

De acordo com a professora Lírio os conhecimentos mais necessários são os que se referem à convivência, o estar com o aluno, compreendendo quais as principais e reais necessidades dele, e elaborando meios de aproximação. O professor deve ter um olhar

[Digite aqui]

diferenciado para cada um de seus alunos, atento as necessidades, observando suas especificidades e o contexto em que esses alunos estão inseridos, uma vez que

sendo o professor a pessoa que passa um período significativo do dia convivendo diretamente com os discentes, deve este conhecer seus alunos, estar apto a identificar suas dificuldades e interferir de maneira positiva, de forma a promover situações favoráveis à aprendizagem. (SILVA; RAPOPORT, 2013, p.12)

A professora Petúnia reflete em suas palavras para a necessidade do professor tentar se colocar no lugar do aluno, de exercitar ainda mais a paciência e a sensibilidade, tentando compreender o porquê de seus atos e reações.

Já a professora Rosa destaca que o conhecimento adquirido no decorrer de sua carreira profissional foi essencial para trabalhar com a criança acolhida, e que isso tornou possível perceber o olhar diferenciado para com a criança e o contexto por ela vivenciado. Isto permitiu observar para além das reações violentas, da tentativa de não deixar acontecer aproximações, não colocando através dessas ações um carimbo de incapaz, mas percebendo que por trás de toda carapaça dura criada como autodefesa, essa criança possuía um potencial de desenvolvimento. Não seria essa a chance que a criança tanto aguardava? Suas ações não seriam a única forma que ele dispunha de pedir socorro?

Para Gomes e Pereira (2017), quando a criança tem em seu meio familiar uma educação bem-sucedida, está vai ser utilizada como base de suporte para o pleno desenvolvimento de sua criatividade e formação como adulto capaz de ter ações e reações positivas diante das situações. A construção do ser se dá inicialmente na infância, diante de experiências e conceitos que nos mesmos elaboramos, ao longo de nossa vida podemos refazer e reconstruir esses conceitos à medida que se faz necessário.

Torna-se relevante observar que, “o estabelecimento de vínculos é próprio do ser humano, e a família, como grupo primário, é o *locus* para a concretização desta experiência” (GOMES; PEREIRA, 2017, p.359). Sendo assim, por ter vivido em uma situação de vulnerabilidade familiar, há a possibilidade não ter recebido essa base de educação familiar, o que refletirá em sua vivencia na escola e fora dela.

No que se refere aos desafios por elas enfrentados durante a alfabetização de crianças acolhidas, obtivemos as respostas a seguirem.

[Digite aqui]

Quadro 8 - Desafios da Alfabetização com Crianças Acolhidas

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Falta de elo com a casa de acolhimento; Falta de acompanhamento; Falta de mediação.	É... nós enfrentamos... principalmente a falta de alguém que... que faz o elo, entre a escola e... a família né seria,, então a casa de acolhimento ela nem sempre tem, pessoas que faz realmente esse elo que a criança precisa, de estar acompanhando, de estar é, fazendo papel de mediador em casa,
Rosa	Comprometimento dos responsáveis; Fora da faixa etária; Baixa estima; O que fazer.	No caso da minha criança, com o apoio.... foi o comprometimento entendeu, o comprometimento dos responsáveis por ele entendeu? ? E... já era uma criança fora da faixa, que tinha assim praticamente... não... era alta...baixa estima que olhava pra o livro e dizer... eu não quero, eu não sei, eu não preciso fazer isso,
Lírio	Distorção idade /série; Ritmo de aprendizagem lento.	A distorção idade/série. Isso marca muito porque é... o ritmo de aprendizagem é um ritmo realmente diferente, e esse diferente é porque é um ritmo mais lento [...]
Petúnia	Conhecer a realidade; Diferença entre as realidades; Questão emocional.	[...] conhecer e me deparar com essa realidade que eu nunca convivi com uma pessoa que estava numa situação né, de abrigo, de casa de recolhimento, [...] uma realidade muito diferente da minha, [...] o desafio maior mesmo foi essa questão emocional né, de você segurar o seu emocional [...]

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

Percebe-se que todo conhecimento elaborado no decorrer da profissão geralmente vem coadunado com desafios que se apresentam ao docente. Por vezes, os desafios não se encontram somente dentro da sala de aula, mas, transpassam os muros e são reflexos de lacunas causadas pela ausência da convivência familiar, o qual nos ajuda a aprender a viver em meio a sociedade, compreendendo as noções de regras e de boa conduta.

A consequência dessa ausência, por vezes pode ser observada em crianças residentes nas casas de acolhimento, pois, apesar de tentar, não consegue elaborar um elo com a escola, o que é essencial para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as palavras de Margarida, podemos subentender que há a necessidade de alguém que estabeleça um acompanhamento e uma mediação entre a escola e a casa de acolhimento, fator este, que possibilitou a fomentação do PROBEX, anteriormente citado, na tentativa de estabelecer essa mediação entre a escola e as casas de acolhimento.

O termo mediação, por sua vez, surge com o objetivo de facilitar a relação entre os homens considerando regras de ética criadas pelo próprio homem com vista a boa convivência ou seja, “o conceito de mediação surge para atender as necessidades humanas” (COSTA, 2013, p.27). A criança tem na família a mediação necessária a sua vida escolar, pois, é a sua primeira vivência social, que dá a possibilidade de formar conceitos básicos, mas de grande importância para sua formação, e que se modificaram ou se aperfeiçoaram durante seu ingresso na escola. Mas se a família é ausente a quem é destinada a mediação?

O mediador precisa ser neutro na resolução de questões para que suas decisões sejam consideradas idôneas, não abrindo margens para questionamentos futuros de ambas as partes envolvidas no processo. Portanto, não cabe à casa de acolhimento ou à escola fazer esse papel, por terem seus pontos de vista e elaborarem suas próprias justificativas, as quais, grosso modo são relativamente plausíveis para as partes.

A professora Rosa, destaca também a questão do acompanhamento como um desafio, mas referência além deste, a distorção idade/série, que é hoje um dos maiores desafios para a escola, e mais especificamente para o professor dentro da sala de aula, pois, os comentários da professora citam que o aluno ao qual ela se refere sofria com baixa autoestima, visto que era mais velho do que as crianças da turma.

A professora Lírio também elenca a distorção idade série, porém destacando o ritmo lento que acompanha a criança que se enquadra nesse aspecto. Para ela, essa distorção acompanhada pelo ritmo lento influenciam em questões emocionais, que apesar de não terem sido citadas por ela, subentendemos que estes aspectos supracitados estão interligados as questões de baixa autoestima que afetam as crianças.

Por sua vez, a professora Petúnia diz que o maior desafio para ela foi conhecer a realidade das crianças acolhidas, para ela foi difícil deparar com o abismo entre as diferentes realidades, e poder visualizar uma realidade tão diferente da qual ela sempre viveu, portanto, em sua concepção estar preparado emocionalmente para enfrentar essa realidade.

Sendo assim, percebemos que os desafios enfrentados pelas professoras apesar de contemplarem diversas questões, estão correlacionadas a estrutura emocional das crianças, seja de forma direta ou indireta, haja vista que as crianças acolhidas institucionalmente não tiveram a possibilidade de ter a base emocional dada pela família.

Desta maneira, para driblar ou ao menos tentar suprir tal lacuna, as professoras podem fazer uso de metodologias que tentem facilitar ou amenizar as dificuldades que se apresentam

[Digite aqui]

em sua ação docente e esse aspecto que analisaremos a seguir nas falas das professoras quanto a metodologia utilizada na ação docente.

4.7 Metodologia utilizada na prática alfabetizador

Quando indagadas sobre as metodologias por elas utilizadas na prática docente, as professoras elaboraram respostas diversas. Contudo, deram apontamentos que vão em uma só direção, quando observamos a subjetividade contidas nas palavras de cada uma.

Quadro 9 - Metodologia utilizada na prática alfabetizador

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Vários métodos; Método fônico; Palavrinhas significativas.	[...] então são vários métodos que nós utilizamos de acordo com a necessidade, o desenvolvimento da criança, com o mundo que ela já vem [...] mas na maioria nós usamos vários... [...] utilizamos inclusive é... o método fônico né e usamos as palavrinhas significativas[...]
Rosa	Vivência; prática; Momento de leitura; Sextas na biblioteca; Prazer na leitura.	A metodologia que eu utilizo é o da vivência...é a da prática [...] Como todos os dias na minha sala de aula tem o momento de leitura ... todas as sextas feiras nós estamos na biblioteca, e hoje minhas crianças... eu sinto...que elas sente prazer na leitura, não só as outra mas como essa criança de acolhida, que pediu essa semana um livro pra levar pra casa.
Lírio	Silabação; Consciência fonológica; Sem método específico; O que vai dando certo.	Eu venho utilizando a metodologia... do uso do...da silabação também, a consciência fonológica, [...] eu não sigo um método específico, eu procuro desenvolver aquilo que eu vou vendo que vai dando certo com a criança,
Petúnia	Diálogo; Conversa; Conhecimento do aluno; Não tenho metodologia.	[...] minha principal... base para poder educar e ensinar é a questão do Diálogo, da conversa, ter sempre que respeitar o conhecimento que o aluno já vem, e você tem que aproveitar aquilo [...] eu não tenho uma metodologia, uma coisa quadrada, feitinho não,

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

Conforme as respostas, as professoras afirmaram não utilizar um método específico para alfabetizar as crianças, ou seja, fazem uso de vários métodos ou de suas especificidades, em consonância com as necessidades que surgem na sala de aula, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos, observando à medida que vai obtendo resultados positivos.
[Digite aqui]

A pesar de não seguirem um método específico, entre os citados pelas professoras encontramos o método fônico, palavração e silabação. Porém, em sua maioria, não especificaram a metodologia de ensino adotada para ajustar ao método selecionado, o que de certa maneira, nos mostra que não visam delas o processo de alfabetização não se dá necessariamente pela adoção de um único método.

Relacionado a essa questão, Soares (2017) expõe que uma alfabetização eficiente deveria abranger vários aspectos conjuntamente trabalhados, sendo estes a codificação e decodificação, a expressão e a compreensão da língua escrita, a autonomia quanto a expressão oral, ressaltando ainda as funções sociais da língua escrita.

Evidencio ainda as palavras de Magda Soares ao citar que, “uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração de várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado” (SOARES, 2017, p. 26).

No entanto, as falas das professoras Margarida, Rosa e Petúnia nos dão pistas de uma concepção mais humanizada quando citam que consideram o que os alunos trazem de conhecimento e que utilizam como base o diálogo. Contudo, Rosa foi ainda mais específica quando se trata de expor a metodologia, ao citar que tem uma rotina formulada de todos os dias ter o momento da leitura e a visita a biblioteca toda a sexta-feira.

Cabe ressaltar que, em outros momentos de suas falas, as professoras citam educadores e outras concepções nas quais se baseiam. Margarida tenta justificar o uso de vários métodos lembrando que Magda Soares considera esta mesclagem metodológica para a eficiência da alfabetização, enquanto Petúnia cita que sua base é Paulo Freire.

Percebemos também que as concepções construtivista e sociocultural são consideradas em meio a essa mesclagem, mas não de forma prática. Sendo assim, podemos considerar que as práticas de alfabetização não obedecem a uma perspectiva única, quando se fala de método para alfabetizar.

Ou seja, estes professores não pensam a alfabetização enquanto método, mas por várias concepções que cercam as práticas de alfabetização, que se constituíram ao longo da história, considerando também a sua prática dentro da sala de aula e as necessidades as quais se adequam. Portanto, a metodologia não é especificamente a base do processo de alfabetização, pois, em paralelo a ela, surgem outras questões essenciais que contribuem para a eficiência no desempenho do professor alfabetizador, ainda mais quando a referência para

[Digite aqui]

essa avaliação se refere às crianças em situação de acolhimento institucional. As questões sobre as quais discorreremos a seguir encontram-se no âmbito social e afetivo, em consonância com as declarações das professoras.

4.8 Impacto do aspecto social no processo de alfabetização de crianças acolhidas

No tocante ao impacto que as questões sociais vividos pelas crianças acolhidas têm sobre o processo de alfabetização, podemos destacar dentre as falas das professoras alguns trechos que relevantes.

Quadro 10 – Impacto do aspecto social no processo de alfabetização de crianças acolhidas

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Falta mediador; Falta suporte; Falta interesse.	[...] então fica um pouco vago... né, esse mediador que nós precisamos, que toda família precisa nos dá esse suporte né, para que possamos conseguir fazer com que ele desenvolva, tenha interesse pela leitura, na organização do material, [...]
Rosa	O social influencia tudo; Impacta no processo de alfabetização; Direitos negados; Aprender a ler não tem sentido.	Então é o social que influencia tudo, essa falta de... de possibilidade de ter uma casa, de ter um lar, de ter uma família que impacta no processo de alfabetização, porque para eles, o mínimo para eles, o direito deles já foram negados, que é um lar, que é uma família, então, a escola aprender ler... não tem um sentido... não tem,
Lírio	Influenciam nos aspectos comportamentais e cognitivos; Déficit nutricional; Falta de Vivência do letramento; Falta de experiências leitoras; Desejo a quem das outras.	[...] essa questão aí a gente podia escrever um livro, porque as questões sociais, elas interferem em aspectos não só comportamentais mas principalmente cognitivos, porque é notório assim, a questão do déficit nutricional, a questão da vivência do letramento em si, então as experiências leitoras, o desejo de aprofundar no mundo da escrita é um desejo a quem, em relação às outras crianças, [...]
Petúnia	Prejudica a aprendizagem; Sem perspectiva de melhorar; Não destacou a falta da mãe das crianças;	Isso prejudica terrivelmente né, na aprendizagem do aluno, como é que o aluno vai ter cabeça pra pensar, pra estudar, perspectiva de você melhorar, como é que você chega em casa e sua mãe nem te pergunta foi boa aula [...]

Fonte: Arquivo pessoal – 2019

A professora Margarida, ao ser indagada sobre a questão supracitada, retorna ao fator mediação para explicar que em sua concepção, o impacto social no processo de alfabetização tem sido negativo, pois, as crianças acolhidas sofrem mais pela rotatividade das pessoas com [Digite aqui]

as quais convive nas casas de acolhimento. Ademais, para a professora, as crianças não são acompanhadas como a família faria e que parece não existirem regras específicas no espaço da Casa de Acolhimento, porque com as mudanças de seus coordenadores as regras também se modificam, o que é prejudicial quando consideramos que uma rotina é essencial para a organização da vida social, e, por conseguinte, da vida escolar das crianças.

Todavia, a percepção da professora Rosa, mostra-se ainda mais específica em sua percepção sobre a questão elencada. Para ela, o aspecto social influencia em todos os ângulos da vida da criança, e a priori em sua vivência escolar, pois, em sua visão, as crianças já sofreram muito por ter seus direitos básicos negados, como, direito a um lar, uma família e a convivência familiar, mesmo considerando que,

[...] há dificuldade de se definir família, cujo aspecto vai depender do contexto sociocultural em que a mesma está inserida. [...]. Esse universo do mundo familiar é único para cada família, mas circula na sociedade nas interações com o meio social em que vivem. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo, materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. [...]. A educação bem-sucedida da criança na família é que vai servir de apoio à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for adulto. [...]. A família faz parte do universo de experiências (real e/ou simbólica) dos seres humanos no decorrer de sua história, do qual todos têm algo a dizer. (GOMES; PEREIRA, 2017, p.358)

Consideremos que a perspectiva de vida da criança acolhida é muito limitada, e para ela a principal questão seria viver em uma família, ser cuidada, poder viver como uma criança, sem as preocupações e problema enfrentados por um adulto. Isso surge de forma gritante quando a criança disse à professora que o presente que queria ganhar era a mãe de volta, e cabe destacar aqui, que a docente chorou ao citar esse momento vivido diante do pedido de presente da criança. Sendo assim devemos estar atentos pois,

Cabe a escola, na figura da professora, fazer a “escuta” adequada destas manifestações, considerando o estado geral da criança em seu dia a dia, o contexto familiar em que está inserida e os eventuais problemas familiares que possam estar vivenciando, desde o nascimento de um irmão, a morte de um familiar, uma situação de desemprego, separação dos pais, entre outros problemas. Aprender a ver a criança em todo seu contexto. [...] sendo a aprendizagem significativa para o aluno, este se tornará menos rígido, mais flexível, menos bloqueado, isto é, perceberá mais seus sentimentos, interesses, limitações e necessidades. (CARARA, 2017, p.15)

Portanto, é possível compreender que para essas crianças em situação de acolhimento, não há sentido em aprender a ler ou naquilo que ela escuta em sala de aula. Essa verificação do aluno como um ser complexo, onde deve ser considerado todo seu contexto, traz o professor para mais perto do aluno, mas também o aproxima do professor, tornando-o mais interessado em absorver aquilo que o professor está lhe direcionando, promovendo uma troca de experiências que agregará, mais valor à sua aprendizagem.

Segundo a professora Lírio, de fato, problemas sociais influenciam de forma intensa aspectos comportamentais, mas ainda mais os aspectos cognitivos relacionados as crianças acolhidas. Para a professora as crianças sofrem com um déficit nutricional, e que esse deve ser o fator desencadeador da lentidão na aprendizagem, porém, ressalta também que a exposição a violência sofrida na família e a falta de experiência leitora colocam o desejo de aprender e o desenvolvimento de sua aprendizagem muito aquém das outras crianças.

Diante desta situação, vislumbramos as palavras de Silva e Rapoport (2013, p.11) ao relatar que “o desempenho escolar de uma criança é certamente resultado de seu desenvolvimento e das condições vividas durante o mesmo.”

Por fim, a professora Petúnia cita que a aprendizagem das crianças é sobremaneira afetada por sua experiência de vivência social, pois, elas não conseguem visualizar nenhuma perspectiva de melhora da situação em que vivem.

É primordial enfatizar que “o professor precisa ter o cuidado de não determinar a capacidade de seus alunos pela situação em que estes vivem, para assim desenvolver um bom trabalho docente” (CARARA, 2017, p.9).

Portanto, é necessário ressaltar que além do aspecto social, outro aspecto relevante a ser considerado é a afetividade e qual a ação dela no processo de alfabetização, questão que analisaremos a seguir.

4.9 Afetividade e desenvolvimento cognitivo no processo de alfabetização

Em relação a afetividade e a influência dela no desenvolvimento cognitivo durante o processo de alfabetização, elencaremos algumas percepções das professoras que merecem destaques em nossas análises.

Quadro 11 - Afetividade e Desenvolvimento Cognitivo no Processo Alfabetização

Entrevistado	Unidade de registro	Unidade de conteúdo
Margarida	Falta referencial; Confunde a questão de pai e mãe; Tem muitos conflitos; Trazer conflitos para a sala.	É... as crianças, elas tem o seu desenvolvimento prejudicado pela falta de referencial, é os, uma família que possa dar aquele, é, aquele embasamento na sua... [...] o aspecto afetivo dela fica comprometido, é.. em relação aos professores às vezes eles querem, confundi a questão de pai e mãe, [...]de acordo com a convivência que eles tem com outros de várias idades então eles tem muitos conflitos e eles trazem esses conflitos para sala de aula, [...]
Rosa	Afetividade ligada ao social; Agressividade; Não tem condições; É meu aluno; Não vou desistir dele.	[...] essa questão afetiva aqui tá ligada a social, pela...pelo fato de não ter família, não ter afetividade, ele chega muito agressivo, a minha primeira experiência foi impactante com a minha criança, com meu aluno, ele falou, ele cantou música de cunho vulgar, pejorativo, que eu saí da sala porquê... eu disse eu não vou, ele gritando e falando, fazendo gestos obscenos e a turma toda assim olhando e eu desci, disse, gente não tem condições, aí isso logo no começo, e a partir daí, eu disse assim, mas é o meu aluno!... e eu não vou desistir dele.
Lírio	Impacta de forma negativa; Conquista; Impacto positivo; Estabelecer o vínculo.	Pode parecer estranho, mas o que eu pude ver é que a princípio ela impacta de forma, é... negativa, mais aí ... quando você conseguiu a conquista, o impacto positivo, ele se sobressai, porque como são crianças assim, afetivamente muito carentes, no momento que você consegue estabelecer o vínculo[...]
Petúnia	José não percebi problemas de aprendizagem; Barnabé viveu situações de abuso; Muito contido; Quieto; calado; Leonardo tinha problemas de aprendizagem; Problemas cognitivos.	Essa relação de afetividade com relação a José não percebi problemas de aprendizagem com relação ao cognitivo nada, sempre aprendeu tudo muito bem, muito rápido, menino maravilhoso, agora, com relação a Benício, não sei se ele viveu situações de abuso, de alguma coisa, mas ele sempre era muito contido, muito quieto, muito calado, [...] Leandro tinha muitos problemas de aprendizagem né, muitos problemas mesmo, mas acredito eu que afetividade atrapalhou bastante, é Leonardo e Barnabé muitos problemas cognitivos, é... Leonardo e Barnabé, muitos problemas cognitivos.

Fonte: Arquivo pessoal - 2019

Em conformidade com as falas das professoras, a afetividade ou a falta dela, a depender de que perspectiva é analisada, assume papel de relevância no pleno desenvolvimento da cognição dos alunos. Entretanto, esse papel toma grandes proporções quando analisado pela ótica de sua influência na vida escolar das crianças residentes em casas

[Digite aqui]

de acolhimento, por conseguinte, retiradas do convívio familiar, pois, sem esse convívio a criança não tem um referencial.

De acordo com a compreensão de Margarida, falta a criança um referencial, uma base emocional, a qual em situação normal cabe a família oferecer. Se a família assume função essencial da formação afetiva da criança, como esta acontece quando dentro da própria família não há estrutura emocional para funcionar como representação desse importante aspecto humano?

A professora também expressa inquietação com o suposto equivoco involuntário da criança em transferir a relação de pai e/ou mãe para a relação com a professora, o que torna possível subentender que eles pedem da professora um papel distinto de cuidado e amor.

Além desse fator, Margarida expõe que a convivência com meninos mais velhos na casa de acolhimento produz conflitos que as crianças acabam por transferir para dentro da sala de aula, na convivência com os amigos, e como forma de autodefesa eles expressam agressividade.

Segundo a perspectiva walloniana o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Conflitos de origem exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior, estruturado pelos adultos e pela cultura (GALVÃO, 1995, p.41).

Na compreensão da professora todas as questões referenciadas se tornam pontos que comprometem o emocional da criança, o que incorre na falta de motivação para querer aprender, a incapacidade de sonhar algo além do que se apresenta aos seus olhos, e como disse a professora “vivendo um dia após o outro.”

Semelhantemente, do ponto de vista da professora Rosa, a ausência de uma vivência familiar sadia é essencial para o desenvolvimento afetivo do sujeito, pois, não há como desvencilhar o aspecto afetivo do social, pois é na família que se estabelecem inicialmente toda estrutura social e afetiva.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente (GALVÃO, 1995, p.42).

Com base em Galvão (1995) podemos questionar algumas situações, mas a dúvida que se sobressai é: como as crianças acolhidas podem ter um desenvolvimento progressivo, se elas são cercadas de deficiências afetivas ou a completa ausência de afetividade, e por conseguinte, cognitivas? Como interagir com o ambiente, se não há recursos afetivos para isso?

Para Rosa, foi chocante a forma agressiva como a criança acolhida a tratou ao iniciar as aulas, tentando através da agressividade distanciar e fazer com que ela não o olhasse. O que inicialmente aconteceu, pois, diante de uma situação surgida na sala ela chegou a pensar em desistir da criança, mas, logo percebeu que toda aquela agressividade era um meio de se proteger emocionalmente, daí em diante entendeu que não poderia desistir de lutar por seu aluno.

Galvão (1995) cita que, para Wallon só é possível compreender o real motivo das ações da criança se compreendermos os contextos em que elas estão inseridas, sendo isso essencial para pensar formas de ganhar a confiança delas.

Ainda segundo a professora, a perseverança valeu a pena, pois ela conseguiu se aproximar e transpor aquela barreira criada por ele. A atitude de persistir na aproximação, respeitar a história dele, estimular, motivar, permitiu que se sentisse acolhido. Para a professora todas essas questões transformaram a percepção da criança, despertando o interesse pela leitura, sobre o quanto estudar é importante.

Rosa afirma que toda mudança tem início na amorosidade, no estímulo à afetividade, com empenho emocional e intelectual do professor. É impossível não citar Freire (1967, p.15), quando ele declara com enorme sabedoria e lucidez que “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar”.

Em conformidade, aos pensamentos de Rosa, Lírio cita que a afetividade inicialmente influencia de forma negativa, porém, após conseguir estabelecer um vínculo de confiança com o aluno, a afetividade passa a agir de forma positiva, facilitando todo o processo alfabetizador.

No que se refere a percepção da professora Petúnia, um de seus alunos não apresentou problemas de afetividade para com ela, pois, era muito amoroso e tinha facilidade para aprender aquilo que era ensinado.

No entanto, Barnabé e Leonardo são irmãos, e ambos apresentavam problemas de aprendizagem, visto que tinham um desenvolvimento cognitivo aquém das outras crianças. De

[Digite aqui]

acordo com a professora, Barnabé era muito mais contido, quieto e mais calado que o irmão, possivelmente por consequência de situações de abuso, as quais ele era submetido cotidianamente.

Após o cenário de dados e análises aqui apresentado, observamos que afetividade e desenvolvimento cognitivo se encontram interligados no processo de alfabetização, pois estes dois elementos corroboram para uma aprendizagem significativa. Porém, no caso das crianças em situação de acolhimento institucional, as ausências destes dois elementos interferem negativamente em suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho de pesquisa constatou-se a importância de estudar a formação docente dos professores alfabetizadores, com recorte para a alfabetização de crianças em situação de acolhimento institucional, considerando que em algum momento estas tiveram seus direitos violados, e a partir dessa perspectiva, compreender se as metodologias utilizadas nas ações docentes de fato eram eficientes ou não para esse processo alfabetizador.

Além disso, constatamos a inexistência de trabalhos que referenciassem a formação de professores alfabetizadores de crianças em acolhimento, por isso, foi importante pesquisar sobre “Contribuições da formação docente para alfabetizar crianças acolhidas institucionalmente”, tema desta pesquisa.

A partir do objetivo geral estabelecido, constatamos mediante depoimentos das professoras que tanto a formação inicial quanto a continuada, possibilitou inúmeras colaborações para melhoria e/ou transformação das práticas docentes relativas às questões teórico-práticas, metodológicas, afetivas e sociais que tem sido utilizadas como direção para a alfabetização de crianças em situação de acolhimento.

Sobre a importância do processo de alfabetização, verificamos o relevante papel social que esta exerce e como ela tem sido utilizada nas manobras política e econômica para a manutenção do poder de uma classe historicamente dominadora.

No que se refere a formação do docente alfabetizador, podemos considerar que as professoras elencaram questões e reflexões sobre as contribuições do curso de pedagogia e as lacunas ainda existentes na formação inicial, e que são urgentes para revisar o próprio projeto pedagógico do curso.

Ao buscarmos no trabalho de pesquisa situar o contexto do acolhimento infantil na Paraíba (história, legislação e organização) e da escolarização, verificamos aspectos referentes ao acolhimento institucional que darão possibilidade de ser aporte teórico para outros trabalhos que venham pesquisar sobre o tema.

Em sequência, relatamos a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem das crianças residentes em casas de acolhimento nos aspectos social, emocional e cognitivo, considerando que esses processos merecem ser estudados com mais afinco.

Por fim, refletimos sobre os saberes e competências necessários ao professor, para fomentar o processo de alfabetização com crianças acolhidas, visto que as professoras de expuseram em suas falas os saberes e competências que mobilizam em sua prática docente.

[Digite aqui]

Diante de tudo isso, verificamos a hipótese de que os docentes não conseguem diferenciar as suas práticas considerando as especificidades dos alunos que se encontram em situação de acolhimento institucional, uma vez que a escola deveria ter um olhar mais cuidadoso sobre a dimensão cognitiva das crianças no processo de alfabetização.

Portanto, a hipótese foi confirmada, pois, somente após a realização das oficinas de sensibilização do projeto PROBEX/UFPB 2017-2019, as professoras tiveram real conhecimento do contexto de vida das crianças acolhidas, mas até então suas práticas não consideravam as especificidades desses alunos.

Alguns impasses enfrentamos durante a pesquisa, dentre os quais ressaltamos: o número escasso de professoras disponíveis para realização da pesquisa, pois, algumas que também alfabetizaram crianças acolhidas não estavam mais lotadas nas mesmas escolas; a indisponibilidade de tempo para realização da pesquisa, posto que, esta necessitou ser realizada pouco antes do fim do ano letivo, para adequar ao calendário acadêmico da UFPB; e a dificuldade de encontrar um local apropriado e silencioso, dentro da escola para a realização das entrevistas.

Cabe destacar, que a riqueza da coleta de dados, ou seja, as falas das professoras trazem inúmeras possibilidades de pesquisas a posteriori, relacionadas a afetividade na educação, assim como, a formação inicial e continuada.

Por fim, ansiamos por uma formação inicial que direcione um espaço maior em seus currículos sobre o processo de alfabetização e mais especificamente, alfabetização de sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Referente à formação contínua, ressaltamos que esta deve ser pensada e direcionada para atender às necessidades dos professores, considerando a diversidade da prática pedagógica realizada no chão da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAQUERO, Rute. **Educação de Adultos**. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 155-157
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Dos Estados Unidos Do Brasil de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 27 de nov. 2019.
- _____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. Constituição (2006). **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006.
- _____. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10158740>> Acesso em: 30 de jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CEB. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Lei 9394/96. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação**. Brasília: MEC/SEB, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 20 de jan. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 41/2006**. Diário Oficial da União Brasília. Ministério da Educação. 26 de jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de abril de 2010. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Disponível em:

_____. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 26 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em:< <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> . Acesso em: 28 de jan. 2020.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito da criança e do adolescente à convivência familiar e comunitária**. Brasília: CONANDA/ CNAS, 2006.

CARARA, Mariane Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Santa Catarina. 28p. CARARA, Mariane Lemos. Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-31.

FERREIRO, Emília Ferreiro. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época)

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos expostos**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm. Acesso em: 10 de fev. 2020.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. - Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento)

GARCIA, Regina Leite. **A Formação da Professora Alfabetizadora - Reflexões Sobre A Prática**. GARCIA, Regina Leite (Org.) – 6. ed., Cortez, 2015.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

JOÃO PESSOA. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa (2015-2025)**. João Pessoa, 2015.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 16/2018**. Semanário Oficial nº1667. 06 a 12 de jan. 2019.

[Digite aqui]

LEAL, Noêmia Soares Barbosa; CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Conquista histórica dos direitos da criança e do adolescente: o acolhimento institucional como política pública. LEAL, _____. In: **Sujeitos de direito ou sujeitos de tutela?** Memória de jovens egressos sobre o Acolhimento Institucional em João Pessoa(2010-2015). João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, p. 21-30.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

LOPES, Edjonas Silvana; SILVANA, Francimária Sousa Santos; DAMASCENO, Eronilda Gomes. **Campanhas de educação de jovens e adultos - eja:** aspectos históricos e avanços. Id on Line; Rev. Psic. V.10, N. 32. Nov. – Dez. /2016. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/518/794>> Acesso em: 27 nov. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra B. Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. **História da alfabetização no Brasil:** novos termos e velhas práticas. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação. UNISUL. Tubarão, v.11, n. 20, p.324 - 343. Jun/Dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. revista e atualizada. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos e queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. 352p

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor.** Sistemas de Avaliação Educacional ", nº 30, pp. 205-248. Tradução de Luciano Lopreto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Genebra,1998. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_48.html. Acesso em: 27 de fev. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G; LIMA M.S.L. **Estágio e Docência.** 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PROCESSO SINTÉTICO E PROCESSO ANALÍTICO. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social.

QUARESMA, Selton Gustavo Mauricio. **O direito à educação e a escolarização dos Adolescentes residentes em casas de acolhimento do Município de João Pessoa.** 76 p.

[Digite aqui]

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito): Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino de; SILVA, Ana Carla de Azevedo. **MÉTODOS TRADICIONAIS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:**

SERRANO, Manuel Martín. **A comunicação na existência da humanidade e de suas sociedades.** Revista MATRIZES, ano 3, nº 1, ago./dez. 2009.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados **QUALITATIVOS QUALIT@S REVISTA ELETRÔNICA ISSN 1677 4280**, Vol.17. No 1, 2015.

SILVA, Sabrina Boeira da; RAPOPORT, Andrea. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **REVISTA EDUCAÇÃO EM REDE: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE - ISSN 2316-8919**, [S.l.], v. 2, n. 2, abr. 2013. ISSN 2316-8919. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/410>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SOARES, Lupercia Jeane. **Educação Biocêntrica:** Um novo olhar para o desenvolvimento integral do ser nas relações escolares. 2012. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017. 192 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional. 17.ed.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Resolução nº 64, de 20 de outubro de 2006. Aprova o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Centro de Educação, Campus I, desta Universidade. **Projeto Político-pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia.** Centro de Educação - Campus I, 20 out. 2006.

APÊNDICES

[Digite aqui]

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

1. Qual a sua formação na graduação?
2. Há quantos anos você concluiu o curso?
3. Você fez algum curso de pós-graduação?
4. Quanto tempo de docência você tem?
5. Quanto tempo você trabalha já no ciclo de alfabetização?
6. Como é que acontece a política de formação continuada com foco na alfabetização na rede Municipal de Ensino de João Pessoa?
7. Quais contribuições você considera ter recebido do curso de pedagogia para o processo de alfabetização de crianças acolhidas?
8. Você considera que o curso deixou lacunas em sua formação inicial para seu papel de alfabetizado? Se deixou, quais seriam elas?
9. Quais os conhecimentos que o exercício da profissão possibilitou para o trabalho de alfabetização com crianças acolhidas?
10. Que desafios você enfrentou no processo de alfabetização das crianças em acolhimento?
11. Em sua prática alfabetizadora, qual a metodologia você vem utilizando?
12. Como aspecto social tem impactado o processo de alfabetização de crianças em situação de acolhimento?
13. Em sua percepção, como o aspecto afetivo que certa essas crianças em situação de acolhimento impacta o seu desenvolvimento cognitivo dentro do ciclo de alfabetização?

[Digite aqui]

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Educação

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre “Saberes e competências necessários para alfabetizar crianças acolhidas institucionalmente: uma experiência no PROBEX/UFPB”, e está sendo desenvolvida por Janaina Delmiro Vidal de Negreiros, do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes de Miranda.

Os objetivos do estudo são analisar as possíveis implicações práticas para a área de alfabetização, no processo de formação dos professores, no curso de pedagogia. A finalidade deste trabalho é contribuir para a melhoria da formação docente no âmbito da alfabetização, contribuindo para uma prática educativa mas fundamentada.

Solicitamos a sua colaboração para uma entrevista semi-estruturado, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e/ou publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde e vida social do participante.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a), dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do participante ou responsável legal

João Pessoa, ____ de _____ de _____

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Janaina Delmiro Vidal de Negreiros. Telefone: (83)99835 0780. Endereço: Rua Manuel José de Carvalho. Conj. Cidade Verde. Bairro: Mangabeira – João Pessoa - PB. CEP: 58059-182. E-mail: janainadvn73@gmail.com.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

[Digite aqui]