



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 10, Issue, 09, pp. 40147-40152, September, 2020

<https://doi.org/10.37118/ijdr.19981.09.2020>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÃO DE PERFORMATIVIDADE E CONHECIMENTOS QUE MARCAM AS PRÁXIS EDUCATIVAS

Vitoria Raquel Pereira de Souza*¹; Dra. Nadja Fosêca da Silva Campos²
and Dr. Jackson Ronie Sá-Silva³

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE-UEMA); ²Professora Adjunta II do Departamento de Filosofia e Educação da Universidade Estadual do Maranhão (DEFIL-UEMA); ³Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (DBIO – UEMA)

ARTICLE INFO

Article History:

Received 02nd June 2020

Received in revised form

22nd July 2020

Accepted 14th August 2020

Published online 29th September 2020

Key Words:

Ongoing training,

Literacy,

Performativity.

*Corresponding author:

Vitoria Raquel Pereira de Souza

ABSTRACT

O estudo objetiva analisar a formação de professores alfabetizadores e as práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma aprendizagem significativa; identificar a concepção de performatividade e compreender os conhecimentos que marcam as ações educativas. A presente abordagem qualitativa apoia-se na revisão sistemática de literatura, na análise de documentos oficiais e de entrevistas semiestruturadas. Para tanto, analisamos os documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação, bem como do Governo Federal que balizam as ações formativas na escola. Conclui-se que é fundamental aprofundar estudos pertinentes à prática pedagógica, ampliando o eixo didático-pedagógico para a reflexão-ação-reflexão do processo de ensino e aprendizagem, de modo a considerar a aula (planejamento, atividades, avaliação) como um espaço autoral do professor.

Copyright © 2020, Vitoria Raquel Pereira de Souza et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Vitoria Raquel Pereira de Souza; Dra. Nadja Fosêca da Silva Campos and Dr. Jackson Ronie Sá-Silva. 2020. "Formação continuada de professores alfabetizadores: concepção de performatividade e conhecimentos que marcam as práxis educativas", *International Journal Of Development Research*, 10, (09), 40147-40152.

INTRODUCTION

E a liberdade, - oh! poeta, - canta,
Que fora o mundo a continuar nas trevas?
Sem ela as letras não teriam vida,
menos seriam que no chão as relvas:
Toma por timbre liberdade, e glória,
Teu nome um dia viverá na história.
(*O meu Desejo. Maria Firmina dos Reis, 1871*)

Com a liberdade, responsabilidade, ética e inspirados nos escritos de Maria Firmina dos Reis, poetiza maranhense do século XVIII, tornamos as letras vivas para analisar as práticas pedagógicas articuladas à concepção de formação de

professores para o ciclo de alfabetização. Os estudos (BALL, 2002; CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 2017; TARDIF, 2012) revelam que historicamente a trajetória da educação brasileira, tem negligenciado saberes e experiências dos professores pautando a formação inicial/continuada na maioria das vezes num caráter meramente tecnicista, acrítico, ahistórico, visualizando-os apenas como uma figura passiva, no qual seu papel é o de aplicador de propostas prontas, elaboradas por técnicos do sistema educacional. Contudo, a partir dos anos 1980, por meio de reformas na educação, a formação continuada assumiu inovações em sua concepção, formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, duração e modalidades. Tais políticas implantadas e implementadas a partir da ótica do neoliberalismo, retroalimentam ideias e ideais reformadores relacionadas entre si, fundamentalmente

alicerçados nas orientações do Banco Mundial – (BM) e da Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico – (OCDE). Estes agentes internacionais tratam os países diferentes como iguais, alinhando todas as nações a partir de parâmetros incipientes que não respeitam a história, os condicionantes sociais, culturais, econômicos, políticos dentre outros aspectos de cada território. Essas reformas possuem tecnologia e linguagem própria, que na medida em que vai implementando faz modificações estruturais (currículo, avaliação, metodologia, relação professor-aluno, dentre outras categorias), uma vez que seus processos são intimamente interligados e interdependentes arquitetados de tal forma que estabelece o juízo de uma alternativa eficaz pela via do Estado, proporcionando assim, o bem estar social. No entanto, é um processo de re-regulação com elementos morais, textuais e físicos que camuflam o modelo de governar, potencializando os modos liberais de gestão (BALL, 2002). Não obstante, esta configuração apresenta em seu cerne tecnologias de profissionalização focadas em “resultados, qualidade” conforme estabelecido nos princípios da OCDE que os afere por meio de sistemas de monitorização e de produção de informação. Segundo Stephen Ball (2002), este modelo de tecnologia da política educacional traz efeitos, naquilo que Lyotard (1984) nomeará de “terrores da performatividade”, que é uma

tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2002, p. 3).

Logo, estas tecnologias políticas de profissionalização agem por interpenetração, são mecanismos poderosos de “reformatar” os professores. Para Ball (2002) “a reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também o que nós somos – a nossa identidade social”, ou seja, influencia na subjetividade de cada um, por meio de técnicas, valores, procedimentos de motivação, dentre outros, calcados em legislações que direcionam o saber-fazer, incidindo sobre o saber-pensar. Buscamos neste trabalho conhecer os documentos normativos que balizam as temáticas na escola, na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, bem como do Governo Federal, compreender as concepções sobre formação de professores e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização a partir das vozes das professoras alfabetizadoras entrevistadas neste trabalho.

Formação de professores e práticas educativas: alguns apontamentos Ao longo da história da educação brasileira vários instrumentos jurídicos como leis, planos, programas de educação (BRASIL, 2017a; MARANHÃO, 2014) dentre outros tem se preocupado em legislar em favor da melhoria da qualidade do ensino público. Assim, a literatura tem comprovado que um dos elementos responsáveis por imprimir qualidade no ensino e na aprendizagem encontra-se instituído na formação inicial e continuada ofertada aos professores, como estabelecido na LDBEN nº 9.394/96 em seus artigos 63 e 67, inclusive com planos de carreira para o exercício do magistério público (BRASIL, 1996).

Outra legislação relevante para a nossa análise é o Plano Nacional de Educação – (PNE) (BRASIL, 2014) e o Plano

Nacional de Formação (BRASIL, 2009), que destacam em suas metas 15 e 16 a valorização dos profissionais da educação, como sendo estratégica, inclusive para que outras metas estabelecidas no plano possam ser alcançadas. Este documento que tem vigência até o ano de 2024, que explicita que “um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira”. (BRASIL, 2014, p.12). O exposto no PNE se encontra evidenciado no Plano Municipal de Educação de São Luís - PME, dispostas nas metas 14 e 15, cabendo um destaque na meta 15 ao se comprometer em

garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental (SÃO LUÍS, 2015, p. 77).

Nesse sentido, compreendemos que a formação continuada pode reorientar as práticas educativas se bem organizada, planejada e consubstanciada na realidade do chão da escola, considerando a realização de um planejamento participativo, que contemple o currículo escolar, fazendo-o vivo de tal maneira que se incorpore nas práticas educativas concebidas a partir da democracia e autonomia docente. O Parecer CNE/CP nº 05/2005 (BRASIL, 2005) e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (BRASIL, 2006), definem a destinação, a aplicação e a abrangência da formação de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaboradas pelo Ministério da Educação, ao destacar no Artigo 2º, que

a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de 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 (BRASIL, 2006, p. 1).

Nesse sentido, professores pedagogos devem atuar no ciclo de alfabetização, pois supõe-se que o curso os formará com o conjunto de conhecimentos pedagógicos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, ontológicos, axiológicos fundamentais para o alicerçamento de práticas pedagógicas que deem conta desta fase inicial da escolarização. Conforme salientam Tardif e Lessard, entendemos que as demandas educacionais correlacionadas as da sociedade exigem que “a docência seja um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.35). Não obstante, compreendemos que o saber do professor, a partir da relação que mantém com o trabalho escolar e o ambiente da sala de aula, constrói seus princípios norteadores da prática educativa para o enfrentamento das situações cotidianas da atividade docente. Do ponto de vista do modelo de formação profissional, de acordo com o Referencial Curricular para Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999; 2015; 2019), verificamos uma tendência no sentido de promover as transformações necessárias nas instituições responsáveis por formar professores, para que o processo de formação aconteça num contexto favorável ao desenvolvimento de diferentes competências profissionais (BRASIL, 1999; 2015; 2019). No entanto, na perspectiva de Nóvoa (2017), o professor na contemporaneidade deve ser autônomo, renovador, criativo, crítico e transformador, capaz de orquestrar o processo pedagógico e buscar caminhos para o futuro. Para o referido autor, a superação da habilidade didática e pedagógica compreende uma gestão de sala de aula que compreenda que um professor

tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmos-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (NÓVOA, 2017, p.17).

Ao analisarmos as exigências para que o professor desenvolva satisfatoriamente seu trabalho, precisamos destacar que sozinho e sem as devidas condições do exercício da profissional, faz-se necessário considerar todos os elementos que influenciam (in)diretamente na ação deste sujeito, tais como: infraestrutura, clima organizacional, planejamento participativo, programas oficiais, propostas de governo, dentre outros aspectos. Ressaltamos que a escola deve se constituir num espaço privilegiado de debate, discussão e encontros com o propósito de (re)significar práticas pedagógicas consistentes e consequentes em aprendizagem.

Concepção sobre a cultura da performatividade na educação

As tecnologias políticas são engendradas de forma a disciplinar o professor pela via do auto interesse institucional, da competição, da produtividade, da eficiência, do pragmatismo, do desempenho máximo, do valor performativo. Este disciplinamento envolvido na cultura da performatividade é revelado na escola por meio da descentralização das ações; agora o que prevalece é a autogestão, sendo o gestor “pessoalmente empenhado”, responsável na organização dos processos educacionais. Nesta perspectiva, o professor demonstra na sala de aula seu esforço individual para garantir o sucesso dos alunos, pois a habilidade de resolver problemas são altamente valorizados.

De acordo com Ball (2002) as formas de regulação têm dimensões social, interpessoal, pessoal e psicológica as quais modificam significativamente as existentes, dado a exigência da performatividades que ressoam em práticas pedagógicas, relações e resultados sem autenticidade e significado, uma vez que ali não estão expressos a substituição da autenticidade pela plasticidade, do desempenho do professor, pelo empenho, da fragilidade nas relações sociais, pelo fortalecimento das relações comunicação necessárias ao cumprimento de alguma tarefa, extirpando do mundo do professor, a prática educativa como princípio filosófico, declinando sua criatividade, seu senso de pertencimento, de equidade e de justiça social. (op. cit). Estes mecanismos se sustentam por meio do mercado educacional, com avalanches de resultados ranqueados que

mobilizam os professores ao consumo dos produtos (currículo, metodologia, avaliação, etc.) que ao ser conduzido pela mídia, colabora para nebulosidade do que está posto nas políticas públicas educacionais, construindo um “personalismo sintético” (BALL, 2002, p. 17).

Atualmente, enfatizamos que a qualidade do ensino depende fundamentalmente da formação continuada dos professores, ela é tão ou mais importante quanto à formação inicial e deve acontecer prioritariamente no espaço da escola, porém, para além da performatividade revelada por Stephen Ball. Compreendemos que a formação de professores deva ser realizada “fora dos modelos dominantes da cultura universitária”; isto é, que esteja de fato “ligada ao meio escolar” (TARDIF, 2012, p. 252). Não estamos defendendo a inviabilidade da academia, ela tem sua importância na profissionalização do docente, contudo na e para a cultura universitária dominante há algumas produções, teorizações e abstrações que se tornam inócuas, pois são demasiadamente propedêuticas, produzidos por vezes por sujeitos que nunca vivenciaram a escola, logo, não conseguem refletir a realidade escolar. É preciso compreender que a escola atravessada pelas questões sociais, econômicas, políticas, culturais, observando suas singularidades, pluralidades, diversidades nas quais as pesquisas possam refletir e ajudar a desenvolver a *práxis*¹. Assim, a ação teórica da Universidade precisa interligar-se ao cotidiano e a prática da escola, buscando se aproximar cada vez mais da realidade com vistas a colaborar com a melhoria qualitativa dos processos pedagógicos.

Assim, o desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, discussão e experimentação coletiva, uma vez que a realidade está em constante mudança e o saber que construímos precisa ser revisto e ampliado a todo o momento. No entanto, é importante termos clareza que além da fundamentação teórica basear nossas propostas, é necessário que reverbera em mudanças no seu fazer pedagógico, ou seja, na sua *práxis* pedagógica. Neste contexto, o trabalho do professor deve estar em constante reflexão, por isso a necessidade da formação em serviço, pois parte das necessidades dos docentes e das situações vivenciadas no dia-a-dia (FREIRE, 1980).

Percorso teórico-metodológico da pesquisa

A problematização apresentada neste trabalho apoia-se na revisão sistemática de literatura, na análise de documentos oficiais e de entrevistas semiestruturadas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), esclarece que a investigação qualitativa tem cinco características fundamentais, sendo a primeira, o ambiente natural como a fonte direta dos dados e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; a segunda, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; a terceira, os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; já a quarta, que trata da análise dos dados é feita de forma indutiva; e por fim a quinta o investigador buscar analisar e compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

¹ *Práxis* é o processo de transformação da natureza mediante trabalho humano consciente sustentado em todas as atividades com relações sociais as quais asseguram a existência e continuidade da sociedade humana (ADORNO, 1995; GRAMSCI; SOLÉ-TURA, 1970).

Os autores compreendem que, não se investiga em busca de resultados, mas à luz do enfoque analítico histórico-sócio-cultural, para obter e construir meticulosamente “a compreensão do comportamento a partir dos sujeitos da investigação”, considerando a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, sendo o processo seu foco principal (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Neste estudo, utilizamos como técnica, a entrevista semiestruturada que de acordo Lüdke e André (1986, p. 34) possui uma “vantagem sobre outras técnicas [...] nos permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse instrumento nos viabilizou aprofundar os aspectos a partir da escuta nas entrevistas. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com sete professoras que atuam no ciclo de alfabetização do sistema público de ensino, da capital maranhense. As informações foram reunidas a partir das respostas das professoras na entrevista semiestruturada, no esforço de compreender como, na experiência docente, os sujeitos dialogam com os conhecimentos fundamentais para seu trabalho, os quais marcam o mundo escolar.

Discutindo os resultados da pesquisa: conhecimentos que marcam as práxis educativas das professoras. Ao entrevistarmos as sete professoras que trabalham no ciclo de alfabetização, ficou evidenciado que todas são concursadas, dentre elas, uma é recém nomeada e as demais possuem mais de 5 anos de atuação na rede de ensino. É válido destacar que 85,7% das entrevistadas são licenciadas em Pedagogia, sendo uma professora licenciada em História. Posteriormente, questionamos as professoras sobre “*Quais documentos da rede municipal você conhece que abordem os temas currículo, formação e práticas pedagógica? Você já estudou algum?*”.

Das sete professoras, quatro responderam que “*ainda não conhecem nenhum documento que oriente as práticas pedagógicas e que seus planejamentos são realizados por elas, individualmente, que entregam a coordenação e/ou gestão da escola mensalmente*”. As outras, três professoras responderam que conhecem

“Plano Municipal de Educação”. (P1, 2019)

“Plano Municipal de Educação - PME foi abordado alguns temas em formações ofertadas pela rede a respeito do plano de educação”. (P2, 2019)

“Proposta Curricular do município e da Escola, Alfabetização e o projeto NALF”. (P3, 2019)

Percebemos nas narrativas das professoras, que o conhecimento dos Planos Municipais de Educação é superficial, ficando evidenciado a marginalidade histórica a qual estava submerso este profissional da educação básica, pois estudos (DEMO, 1994; LIBÂNEO, 2002; TARDIF, LESSARD, 2005; TARDIF, 2012) têm delineado que geralmente o professor não se sente parte deste processo, atribuindo-o a discussão de “planos” desta natureza as plenárias em Brasília e que nada tem a ver com as suas práticas pedagógicas. Logo, reconhecemos nas falas das professoras que além do plano, faz-se necessário o senso de pertencimento e compromisso, tendo em vista que o plano precisa estar diretamente relacionado com seu cotidiano, com questões como valorização profissional, plano de carreira, condições de infraestrutura, apoio à formação continuada, dentre outros; os quais remontam um projeto permanente de definições de metas

e estratégias, advindas de um processo amplo, dialógico e democrático em busca da melhoria do ensino público.

As sete professoras entrevistadas demonstraram desconhecimento sobre a proposta pedagógica da escola, porém, entendemos que este documento define a linha orientadora de todas as ações da escola, desde sua estrutura curricular até suas práticas de gestão; que tem como objetivo principal garantir a autonomia das instituições de ensino no que se refere à gestão de suas questões pedagógicas. A LDBEN nº 9.394/96, normatize, não se constitui com regras rígidas, pois possui certa flexibilidade, onde a escola possa elaborar sua proposta pedagógica de acordo com as necessidades emanadas da comunidade escolar (BRASIL, 1996). Todavia, a flexibilidade deve ser considerada pelas escolas ao seguir às orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular – (BNCC) que estabelecem os objetos de conhecimento e as habilidades, assim como dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2017b). Ademais, embora não esteja em relevo nas narrativas das professoras é importante destacar que a proposta pedagógica é um dos sustentáculos do Projeto Político Pedagógico – (PPP) das escolas. Veiga (1998) afirma que.

O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 1).

Indubitavelmente, concordamos com a autora, pois entende-se que deve haver assunção de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico, isto é, um compromisso assumido em consenso com a comunidade educativa ao projetar a resolução de problemas, considerando a função social da escola e o projeto societário a ser desenvolvido, sustentados em bases teórico-metodológicas que deem conta de responder às demandas a realidade posta.

Em seguida, perguntamos “*Como você participa do processo de planejamento pedagógico dentro da escola?*”. Três professoras expuseram que realizam seus planejamentos

“Individualmente. Já levo pronto e apresento a coordenação”. (P1, 2019)

“O planejamento pedagógico da escola onde trabalho acontece de forma individual. Quando há necessidade da tomada de decisão que precisa envolver o coletivo as reuniões acontecem na hora do recreio”. (P2, 2019)

“Nunca participei. Não sei se têm”. (P3, 2019)

Por outro lado, quatro professoras referiram-se à realização dos planejamentos por meio de

“Encontros de formação na escola”. (P4, 2019)

“O planejamento é realizado de forma coletiva”. (P5, 2019)

“A cada quinze dias, os professores de cada etapa reúnem-se com o objetivo de elaborar estratégias e atividades”. (P6, 2019)

“Através de formação Continuada”. (P7, 2019)

Considerando que o professor é um agente social, com uma função educativa, entende-se que sua prática é intencional, pois nela está manifestado o significado e o sentido de ensinar de forma planejada, sistemática e estruturada. Pode-se afirmar que esta prática deliberada é materializada por meio da “aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, que se refere às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos” (VEIGA, 2008, p. 267). Para tanto, planejar não deve ser um ato isolado, solitário, mas deve ser (com)partilhado, dialogado coletivamente, com vistas a refletir e consolidar o currículo da escola, uma vez que subjaz a formação humana; por este motivo todas as ações educativas devem ter como perspectiva a construção de uma sociedade cidadã.

Certamente a “educação, a escola e o ensino são os grandes meios que o homem busca para poder realizar o seu projeto de vida. Portanto, cabe à escola e aos professores o dever de planejar a sua ação educativa para construir o seu bem viver” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p.11). Logo, o planejamento participativo não dispensa uma coordenação que vai exercer um papel de liderança, de articular, potencializar e mobilizar os diferentes saberes e interesses no sentido de que os envolvidos tenham participação nas deliberações e execução do processo educativo. A liderança é incentivadora, dinamizadora, facilitadora do processo, tendo como principal instrumento a informação e a formação nos mais diferentes níveis. Trabalhar um processo participativo de planejamento permite melhor entendimento da estrutura, da organização do trabalho pedagógico e da relação do ambiente interno com o contexto social, econômico e político. Dando continuidade a entrevista, as professoras responderam a seguinte pergunta: “Qual seu entendimento sobre currículo no que concerne sua formação como professor alfabetizador?”

“O conceito de currículo é amplo e deve ser muito bem estudado e escolhido pelo docente, pois nela temos impressões pedagógicas, ideológicas, filosóficas, sociais, culturais.

O currículo é um conteúdo formador de opinião e nos processos de alfabetização a sua escolha deve ser enfática e brilhante”. (P1, 2019). “Todo conteúdo estudado, trabalhado nas formações. Teoria e prática”. (P2, 2019). “De forma resumida o currículo é uma construção social do conhecimento, é a organização do conhecimento escolar no que tange a relação professor/aluno, gestão/coordenação/professor, onde forma sistematizada os conhecimentos históricos produzidos serão transmitidos de forma crítica assimilados pelas novas gerações”. (P3, 2019) “Considero-o como construção, que perpassa no todo do ensino, desde leis, documentos norteadores, práticas, avaliação. Gosto do currículo subjetivo, que me dá autonomia e possibilidades conforme nossa realidade contextual e cotidiana”. (P4, 2019). “Currículo é um conjunto de diretrizes pedagógicas e educativas que organizam e orientam a prática do professor alfabetizador”. (P5, 2019). “O currículo dá suporte para desenvolver a prática da sala de aula com eficiência”. (P6, 2019). “Currículo é a base de todo o processo educacional, capaz de nortear práticas pedagógicas que possam atender a todos os educandos”. (P7, 2019)

Analogamente aos teóricos e estudiosos curriculistas, frisamos que as sete professoras entrevistadas aproximaram suas

narrativas sobre o entendimento do currículo como um movimento vivo e que dá sentido a práxis educativa dentro da escola. A exemplo de Sácristan (2000) que destaca que

para que o currículo contribua para o interesse emancipatório [...] a) deve ser prática sustentada pela reflexão enquanto práxis [...] b) uma vez que a práxis tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não deveria se separar do processo de realização nas condições concretas dentro das quais se desenvolve [...] c) a práxis opera num mundo de interações, que é o mundo social e cultural, significando, com isso, que não pode se referir de forma exclusiva a problemas de aprendizagem [...] d) o mundo da práxis é um mundo construído [...] e) a práxis assume o processo de criação de significado como construção social (SÁCRISTAN, 2000, p. 48-49).

Pensar currículo é entender a escola como mecanismo vivo, que representa a sociedade, em suas pluralidades e na qual precisa ter um trabalho respaldado numa organização estável com mobilização permanente para participação de todos baseada em respeito, compreendendo que existem diferentes maneiras de pensar e agir.

Considerações finais

O estudo demonstrou conhecimentos que marcam as práxis educativas e o mundo escolar revelado pela vivência na formação das professoras alfabetizadoras em serviço, trazendo a luz limites frente ao desenvolvimento do trabalho docente, como é o caso do desconhecimento da documentação que sistematiza a vida administrativa e pedagógica da escola. Nesse sentido, é preciso ressignificar a formação continuada, especialmente para professor alfabetizador que possui uma atribuição fundamental dentro da educação básica que é alfabetizar as crianças em idade certa. Assim, é fundamental aprofundar as temáticas pertinentes à prática pedagógica, ampliando o eixo didático-pedagógico para a reflexão-ação-reflexão do processo de ensino e aprendizagem, observando e legitimando a aula (planejamento, atividades, avaliação, etc.) como um espaço autoral, espaço/tempo laboratorial que não se repete, isto é, é único em sua vivência. É necessário repensar e reformar a política de formação do professor alfabetizador, assumindo o compromisso político, social e cultural, pautada em uma práxis educativa, com movimento dialético de unidade teoria e prática, de modo a ser possível realizar-se historicamente a formação cultural. A experiência do pensar pelo professor enquanto fundamento da práxis educativa voltada à construção de uma sociedade emancipada e de uma consciência autônoma, enfim, uma educação rumo à emancipação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa. Vol. 15, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2002. Disponível em <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em 21.06.2019.

- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BRASIL, CNE/CP nº 05/2005, 13 de dezembro de 2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, Brasília, 2005.
- BRASIL, Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- BRASIL, Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Brasília, Brasil, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Brasil, 1996.
- BRASIL, Parecer CEB 1/99, 29 de janeiro de 1999. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível Médio*. Brasília, Brasil, 1999.
- BRASIL, Parecer CNE/CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*.
- BRASIL, Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME, 2017a.
- BRASIL, Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
- BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, Brasília, Brasil, 2017b.
- BRASIL, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção do Conhecimento - Metodologia científica no caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1994.
- FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos professores*. São Paulo, 1980. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01.10.19.
- GRAMSCI, Antonio; SOLÉ-TURA, Jordi. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Madrid: Península, 1970.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.
- MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em 08.06.19.
- MENEGOLLA, M. SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?* 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- REIS, Maria Firmina. *Cantos à beira-mar*, 1871.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Aproximação ao Conceito de Currículo*. São Paulo, Artmed, 2000.
- SÃO LUÍS, Prefeitura. *Plano Municipal de Educação de São Luís/ 2015-2024*. São Luís, 2015.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Clode. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma. da. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto político pedagógico*. 3º ed. SP: Papyrus, 2008.
- VEIGA, Ilma. da. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, I. P. da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1998.
