



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

Clementina de Souza Almeida

**ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: ANALISANDO O “PROGRAMA MS
ALFABETIZA- TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA”**

**CAMPO GRANDE – MS
2023**

Clementina de Souza Almeida

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: ANALISANDO O “PROGRAMA MS ALFABETIZA- TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA”.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Organização do Trabalho Didático, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Carla Villamaina Centeno

**CAMPO GRANDE – MS
2023**

A445o Almeida, Clementina de Souza

Organização do trabalho didático na formação continuada de professores: analisando o “Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança”/ Clementina de Souza Almeida. – Campo Grande, MS: UEMS, 2023.

152 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

1. Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança 2. Formação continuada 3. Organização do trabalho didático 4. Mato Grosso do Sul I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. -
372.41098171

Clementina de Souza Almeida

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS: ANALISANDO O “PROGRAMA MS ALFABETIZA- TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA”.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Organização do Trabalho Didático.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Carla Villamaina Centeno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Iara Augusta da Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço

À Deus, por me manter firme no propósito desta pesquisa, estando presente durante todos os momentos desta caminhada.

À minha família, em especial aos meus filhos Joyce e Wendel (*in memoriam*) que sempre depositaram em mim admiração e confiança. A meu filho que compartilhou comigo do momento da aprovação, e estará presente nas minhas mais lindas memórias quando terminar mais essa jornada.

Ao meu esposo, Paulo, durante esses três anos de muito estudo, segurou a minha mão e não largou, me dando apoio emocional para conseguir trilhar esse caminho com compreensão e companheirismo durante a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, que sempre foi minha incentivadora, dividindo comigo seus conhecimentos, e pela competência em transformar os momentos de orientação em oportunidades de construção de novos saberes. Por sua humanidade, ao me entender e me ajudar, me consolando quando não tinha mais forças para continuar.

Às professoras Iara Augusta da Silva e Célia Beatriz Piatti, pelas relevantes contribuições que ofereceram à pesquisa por ocasião do Exame de Qualificação.

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, por disponibilizar prontamente os documentos necessários para minha pesquisa.

Aos meus colegas do mestrado por serem parceiros e sempre estarem dispostos a ajudar, nos meus momentos de desespero (perda do meu filho) me deram suporte e muito amor para continuar seguindo em frente.

Às minhas companheiras/amigas de trabalho, Paula e Mariley, por me auxiliarem, entenderem minhas ausências e minhas preocupações, me dando força quando necessitei.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, História e Educação (Gepse) que contribuíram compartilhando conhecimentos científicos para minha constituição como pesquisadora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase), pois, foi neste grupo que ampliei conhecimentos teóricos que me subsidiaram para conseguir aprovação no processo seletivo de mestrado.

À professora Dr^a Jacira Helena Pereira do Valle Assis, pelo incentivo, contribuições ao projeto de pesquisa e amizade.

À Eleida, minha doce colega de mestrado, que não mediu esforços para me ajudar, contribui com minha pesquisa, fez intermediações, ajudando nas investigações necessárias para a concretização da minha pesquisa.

Aos professores do Profeduc/UEMS, pelos seus conhecimentos tão valiosos no processo de elaboração da dissertação.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto a organização do trabalho didático proposta pelo Curso de formação continuada do Programa MS Alfabetiza–Todos pela Alfabetização da Criança, constituído pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul-SED/MS. Tem como objetivo geral analisar a organização do trabalho didático na formação continuada de professores/as, proposta por esse curso e como objetivos específicos: descrever trabalhos acadêmicos de referência produzidos sobre a formação continuada e sobre a alfabetização; compreender as políticas de formação continuada no Brasil, a partir da LDB 9394/96 e analisar a proposta elaborada pela SED/MS. Pretende responder à questão: o Curso de formação do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança propõe uma organização do trabalho didático que supera a forma atual do trabalho na escola? Como referencial teórico-metodológico será utilizada a Ciência da História e a categoria organização do trabalho didático que deriva dos estudos sobre a categoria trabalho, na perspectiva de Gilberto Luiz Alves. Como metodologia descrevemos trabalhos acadêmicos de referência produzidos sobre a formação continuada, sobre a alfabetização, bem como análise documental do programa MS Alfabetiza– Todos pela Alfabetização da Criança. A pesquisa constatou que o programa MS Alfabetiza não propõe uma organização do trabalho didático que rompa as técnicas atuais de trabalho na escola. O MS Alfabetiza oportunizou uma reflexão das questões de leitura e escrita, mas isto não garante diretamente uma mudança nas práticas dos professores. Apresentam propostas de formação continuada, porém não identificamos textos científicos, nem parceria com universidades, com propostas de apoio a formações de professores, além de não trazer aprofundamento teórico mais aprofundado para subsidiar as práticas pedagógicas.

Palavras-Chave: Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. Formação Continuada. Organização do trabalho didático. Mato Grosso do Sul

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to organize the didactic work proposed by the continuing education course of the MS Alfabetiza–Todos pela Alfabetização da Criança Program, constituted by the State Department of Education of Mato Grosso do Sul - SED/MS. Its general objective is to analyze the organization of didactic work in the continuing education of teachers, proposed by this course and as specific objectives: to describe reference academic works produced on continuing education and literacy; understand continuing education policies in Brazil, based on LDB 9394/96 and analyze the proposal prepared by SED/MS. It aims to answer the question: does the training course of the MS Alfabetiza Program – Todos pela Alfabetização da Criança propose an organization of didactic work that surpasses the current form of work at school? As a theoretical-methodological reference, the Science of History and the category of organization of didactic work will be used, which derives from studies on the category of work, from the perspective of Gilberto Luiz Alves. As a methodology, we describe reference academic works produced on continuing education and literacy, as well as documentary analysis of the MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança program. The research found that the MS Alfabetiza program does not propose an organization of teaching work that breaks current work techniques at school. MS Alfabetiza provided an opportunity to reflect on reading and writing issues, but this does not directly guarantee a change in teachers' practices. They present proposals for continued training, but we did not identify scientific texts, nor partnerships with universities, with proposals to support teacher training, in addition to not providing deeper theoretical depth to support pedagogical practices.

Keywords: MS Alfabetiza Program – All for Children's Literacy. Continuing Training. Organization of didactic work. Mato Grosso do Sul

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ASSOMASUL- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CD- Disco Compacto
Ceale- Centro de Educação leitura e escrita
CEFOR- Centro de Formação para Educação
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CRE- Coordenadoria Regional de Educação.
EMEI- Escola Municipal de Educação Infantil
FADEB- Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul
FaE- faculdade de educação
FCE- Formação Continuada na Escola
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPSE- Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, História e Educação
GEPASE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação
HISTEDBR- Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
Moodle- Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MS- Mato Grosso do Sul
OTD-Organização do Trabalho Didático
PARC- Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PARFOR – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
PDE- Plano de Desenvolvimento Educacional
PFS – programa Formativo SEMED
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNME-Programa Novo Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPTX- PowerPoint
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
QR Code- Quick Response
REME- Rede Municipal de Educação
SAEMS-Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul
Seaf-Secretaria de Alfabetização
SEB-Sistema Educacional Brasileiro
SED-Secretaria de Educação
SEF-Secretaria de Educação Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUPED- Superintendência de Políticas Educacionais

UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMG-Universidade Federal de Minas Gerais

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURA

Figura 1-Atribuições	82
Figura 2- Tempestade de ideias	94
Figura 3- Painel-Tempestade de Ideias: Consciência Fonológica	113
Figura 4- Analisando cenários de produções escritas	116
Figura 5-Cenário 1	117
Figura 1-Cenário 2	117
Figura 2-Cenário 3	119
Figura 8-Cenário 4	120
Figura 3-Matrizes de propostas	123
Figura 10- Matrizes de propostas	123
Figura 11-Matrizes de propostas	123
Figura 12- Matrizes de propostas	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quadro 1 Termos de formação continuada no Brasil	29
Quadro 2 Programas de formação continuada	74
Quadro 3 marcadores	99
Quadro 4 O processo de avaliação na perspectiva da escrita e da leitura Excerto	103
Quadro 5 Instrumentos avaliativos na alfabetização e letramento Excerto	104
Quadro 6 O erro no processo de alfabetização e letramento Excerto	104
Quadro 7-Avaliação interna e avaliação externa Excertos	104
Quadro 8 Marcadores do módulo III	109
Quadro 9 orientações direcionadas ao formador	110
Quadro 10 Orientações ao formador	113
Quadro 11 Marcadores do módulo IV	125
Quadro 12 Datas para estudos e postagens de atividades	126
Quadro 13 Orientações	126
Quadro 14 Orientações ao Formador	131/132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	22
1.1 A formação continuada.....	22
1.2 Conceitos de Alfabetização.....	34
2. COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9394/96.....	43
2.1- Políticas Públicas voltadas para formação de Professores Alfabetizadores....	49
2.2 Programas de Formação Continuada em Alfabetização, no Brasil e em Mato Grosso do Sul.....	52
2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.....	53
2.2.2 Programa de Formação Continuada de Professores-Pró-Letramento.....	56
2.2.3 PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	60
2.2.4 Programa Tempo de Aprender.....	65
2.3 Programas Desenvolvidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul.....	69
2.3.1 Programa Além das Palavras.....	69
3. O PROGRAMA MS ALFABETIZA-TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.....	76
3.1.1 Módulo I- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. Roteiro do formador.....	85
3.1.2 Módulo II- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de alfabetização em Mato Grosso do Sul. Avaliação no Processo de Alfabetização e letramento.....	97
3.1.3 Módulo III- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. Consciência fonológica e a Compreensão do Processo da Leitura e da Escrita Alfabética.....	106
3.1.4 Módulo IV- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. A Formação do Leitor no Ciclo da Alfabetização.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	136
PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	145

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva analisar a organização do trabalho didático proposta pelo curso de formação continuada de professores ofertada pelo programa MS Alfabetiza, pela (SED) Secretaria Estadual de Educação-MS, em parceria com a (SEMED) Secretaria Municipal de Educação do município de Campo Grande-MS.

O Programa MS Alfabetiza tem continuidade, mas devido à delimitação do estudo e da análise do curso, nossos estudos se restringiram somente ao ano de 2022, sabendo que aconteceram modificações para o ano de 2023.

O programa MS Alfabetiza é um programa criado pelo governo do Estado de Mato Grosso do Sul, com o objetivo de proporcionar aos alunos matriculados nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, condições necessárias para que adquiram habilidades de leitura e escrita adequadas à sua idade e nível de escolaridade. O programa é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação/MS (SED), e estendido aos municípios por meio de parcerias, pretendendo alcançar alunos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Foi lançado em outubro do ano de 2021 pela Lei Nº 5.724, que estabelece o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, e está vigente até os dias atuais.

Justifica-se essa temática pela função a qual atuo, como Coordenadora Pedagógica em uma Escola Municipal de Educação Infantil- (EMEI), e nesta função uma das atribuições é a incumbência de colaborar na elaboração da formação continuada que acontece na escola, esse faz parte do programa de formação continuada ofertada pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) para os professores nessa instituição.

Para cumprir com a atribuição de colaborar na formação continuada de professores, a coordenação pedagógica precisa se aparelhar de teorias e organizar os tempos destinados à formação de professores que acontecem na instituição, pois as formações continuadas nem sempre acontecem no espaço da escola, mas são organizadas conforme calendário escolar, prevendo encontros de formação no espaço da escola e fora do espaço escolar. Este acontece em espaço de formação da Secretaria de Educação ou em outra escola que cede o espaço para servir de polo para agrupar professores que comungam dos mesmos interesses relacionados ao campo de atuação. As formações destinadas ao MS Alfabetiza acontecem em locais fora da instituição escolar, designados pela Secretaria Municipal de Educação.

Assim, o coordenador passou a ter um papel importante na gestão pedagógica: a função de articulador do projeto pedagógico da escola e da rede onde ela está inserida. A seguir detalhamos algumas das funções desse do coordenador pedagógico, na legislação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.

A função de coordenador pedagógico surge com o intuito de realizar a atribuição de coordenar o trabalho do professor de forma mais precisa e mais próxima. Tendo como atribuições específicas:

Art. 79-É dever do coordenador pedagógico: **I** - participar das atividades de elaboração, implementação e revisão da proposta pedagógica e do calendário escolar da EMEI; **II** - promover a compatibilização entre o currículo escolar, a proposta pedagógica para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem; **III** - elaborar o plano de ação, considerando a realidade da EMEI; **IV** - acompanhar o desempenho do corpo docente e discente no processo de ensino e de aprendizagem em articulação com a direção; **V** - organizar registros, nos quais constem dados e informações sobre as crianças e as intervenções realizadas; **VI** - organizar registros com as informações sobre os professores, as intervenções pedagógicas realizadas e os resultados do desempenho das crianças; **VII** - promover o processo de integração entre professores, pais, crianças e demais segmentos da comunidade escolar, propiciando a harmonia na execução das ações propostas, tendo em vista a qualidade de ensino; **VIII** - coordenar e acompanhar atividades em torno das temáticas, tais quais educação e cidadania, educação e trabalho, educação e saúde, educação e família, ética e outros temas transversais; **IX** - coordenar estudos para definição de apoio às crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem; **X** - acompanhar e zelar pela assiduidade das crianças em parceria com os respectivos responsáveis; **XI** - observar atentamente as crianças, identificando as necessidades e carências de ordem social, psicológica, material ou de doença, que interfiram na aprendizagem, encaminhando-as a setores especializados; **XII** - manter permanente contato com os pais ou responsável legal, para a obtenção de informações de interesse para o processo educativo, com as devidas formalizações de registros e orientações; **XIII** - acompanhar e subsidiar o processo de planejar e executar as atividades curriculares, em consonância com a proposta pedagógica da EMEI; **XIV** - promover formação continuada com os professores para a qualificação do processo de aprendizagem; **XV** - avaliar continuamente o desempenho do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista o diagnóstico das necessidades das crianças para o replanejamento das atividades; **XVI** - proporcionar condições de atendimento às crianças, especialmente àquelas que apresentem deficiências, e elaborar relatórios específicos; **XVII** - orientar o trabalho dos professores na elaboração dos planos de ensino e de aula e na aplicabilidade; **XVIII** - planejar ações pedagógicas a partir de indicadores educacionais, tais quais frequência e evasão, dentre outros; **XIX** - acompanhar os processos de identificação, encaminhamento, atendimento e avaliação sobre os avanços e dificuldades das crianças, em especial daquelas com deficiência; **XX** - acompanhar e assessorar os estagiários da EMEI; **XXI** - participar dos eventos realizados pela EMEI; **XXII** - conhecer e respeitar a legislação

vigente nos níveis federal, estadual e municipal; **XXIII** - participar dos programas de formação continuada da SEMED; **XXIV** - zelar pela economia e conservação do material que se encontra sob sua responsabilidade; **XXV** – desempenhar as funções que lhe competem, com pontualidade, assiduidade, responsabilidade, zelo, disciplina e ética; **XXVI** - manter espírito de cooperação e solidariedade com a comunidade escolar; **XXVII** - tratar com civilidade e respeito os servidores da EMEI e os usuários dos serviços educacionais; **XXVIII** - comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento na área de atuação que lhe é inerente ou às autoridades superiores, caso não seja considerada a comunicação; **XXIX** - participar da gestão democrática da EMEI; **XXX** - cumprir o que lhe for designado pelo diretor, no limite das atribuições que lhes dizem respeito; **XXXI** - conhecer e cumprir os termos deste Regimento Escolar. (Campo Grande, 2012, p.25).

Destacamos o inciso XIV, no que tange as atribuições do/a coordenador/a pedagógico/a no tocante à formação continuada; observamos que ele determina “promover formação continuada com os professores/as para a qualificação do processo de aprendizagem”. Neste sentido, propomos uma reflexão acerca da função do/a Coordenador/a Pedagógico/a no espaço escolar e sobre suas atribuições no tocante à formação continuada, pois sabemos que esse trabalho faz parte das atribuições do trabalho desenvolvido pelo/a coordenador/a pedagógico/a e se faz necessário estudos dirigidos para as áreas de atuação de professores, bem como as reflexões sobre a prática.

Tendo em vista tais atribuições, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa sistematizar estudos dirigidos de forma organizada, observada as necessidades do grupo de professores dentro da realidade da comunidade atendida por ele/a. O/a coordenador/a necessita de um olhar atento para a realidade e agir com foco, visando atingir o/a professor/a de forma a complementar as percepções acerca das dificuldades observadas, dando subsídios teóricos para amparar a prática do profissional.

Não obstante a essa importância dos estudos continuados, observamos que alguns percalços são encontrados e dificultam a plena concretização do trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a, que muitas vezes vê as atribuições de sua função em segundo plano, pois por vezes tem que agir em outras demandas surgidas no dia a dia dentro dos espaços escolares, fazendo com que suas reais atribuições fiquem postergadas. Isso não significa que essas demandas sejam de menor importância, porém interferem na plena concretização de suas funções, que são organizadas por ele dentro de um cronograma.

Como afirmado, o trabalho da coordenação pedagógica abrange diversas áreas na escola, porém um deles é proporcionar a formação continuada em serviço. Ao subsidiar

e organizar os estudos e reflexões para os professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, a equipe pedagógica favorece a tomada de consciência desses profissionais sobre suas práticas e o conhecimento sobre o contexto e a necessidade da educação.

Almeida; Placco; Souza (2011), teóricos que discutem a criação da função de coordenador pedagógico na administração escolar brasileira, relatam dois momentos históricos: um, antes da Constituição Federal de 1988 e outro depois dela, pois as influências dos acontecimentos históricos, implicam na compreensão do Estado sobre a função e as atribuições desse agente da educação ainda em crise de identidade profissional, atribuídos a uma forte influência do tecnicismo advindo do regime militar que regia o Brasil de 1964 à 1985.

Com a instituição da Constituição Brasileira de 1988 e da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), a educação escolar passou a ser entendida no sentido de ter mais responsabilidade com a garantia a instrução e aprendizado, a fim de formação de quadros técnicos e profissionais, um modelo padrão de educação que era cada vez mais implementado em setores visando o modelo tecnicista de indústrias e empresas privadas em diversos países. O enfoque era administrativo burocrático, na perspectiva de disciplinar e acompanhar, visando mão de obra técnica e disciplinada, surgindo assim, a função de supervisor escolar, com a promulgação da Lei 5.692/1971 pelos militares, como podemos observar abaixo:

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontravam um novo espaço de trabalho. (Almeida; Placco; Souza, 2011, p. 239).

Percebemos que os termos utilizados para a função de acordo com Filgueira (2023) eram de fiscalizadores, controladores do trabalho dos professores, pois visava supervisionar, de uma forma mais crítica e controladora do trabalho. (Filgueira, 2023). Entretanto essa função passou por uma transição na década de 1990, e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996). Com esse fato o coordenador deixou de ser visto como controlador e fiscalizador de atribuições dos professores e assumiu a corresponsabilidade, juntamente com os professores atuando nos aspectos de acompanhamento do desempenho, fazendo a ponte entre família, escola e professor.

Assim, no contexto da criação da função do supervisor pedagógico, em plena ditadura militar, os profissionais eram formados para atuar ideologicamente como fiscais e controladores da ação dos professores, portanto, seu papel era coercivo. A principal atribuição da ação supervisora, amparada pela legislação vigente (Brasil, 1971) era fiscalizar o trabalho dos professores, ocasionando conflitos no ambiente escolar entre eles e os docentes. (Filgueira, 2023, p.99).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 foi um grande avanço para o coordenador pedagógico, pois no seu artigo 64 garante um modelo de gestão pedagógica ao criar os critérios básicos para a função:

Formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, LDB, 1996).

Nas atribuições da coordenação pedagógica abrange a sistematização das formações continuadas que acontecerão no espaço escolar. A Secretaria Municipal de Educação faz antecipadamente as orientações sobre como seguirão os programas de formação que é organizado e sistematizado sendo garantido no calendário escolar. Estas acontecem duas vezes por bimestre, denominadas Formação Continuada na Escola (FCE) e Programa Formativo SEMED (PFS), sendo a primeira na escola e a outra no espaço de formação da Secretaria Municipal de Educação. A formação continuada (PFS) é de responsabilidade da equipe de técnicos da SUPED (Superintendência de Políticas Educacionais) que elaboram pautas de formação de acordo com temas inerentes ao referencial teórico a cada área de formação e atuação, ou seja, de cada componente curricular. O/a coordenador/a pedagógico/a fica responsável por elaborar também uma pauta de formação a cada semestre para estudo em horário de planejamento, o tema ou conhecimento abordado que deverá surgir também de necessidades imediatas, tais como: dúvidas sobre como proceder em determinadas situações do cotidiano escolar; na lida diária com as famílias; embasamento teórico para planejar aulas, dentre outros.

A metodologia das formações é realizada por meio de palestras ministradas por técnicos da secretaria, vídeos, leitura de textos, atividades assíncronas, dentre outras organizações que se fazem necessárias, com o intuito de perfazerem 8 horas para cada formação, e terão direito a uma declaração de participação. Posteriormente, deverão

solicitar a emissão de certificados na coordenadoria do Centro de Formação para Educação-CEFOR.

Aos professores/as da REME (Rede Municipal de Educação) são ofertados a participação em programas formativos durante o ano letivo que são realizadas por professores formadores. Algumas formações têm parceria com pesquisadores de diferentes instituições. As temáticas estão relacionadas a temas emergentes das demandas dos professores, nas diversas áreas de conhecimento.

A Secretaria de Educação do Município de Campo Grande, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, oferta programas formativos com o objetivo de ampliar os conhecimentos de professores sobre temas específicos dentro da área de atuação e interesse de cada professor/a.

Atualmente essa parceria, acontece em formato on-line, ou seja, os professores são convidados a participar dos cursos oferecidos por meio de plataforma, porém, não são obrigados a participar. Os cursos são ofertados por meio de inscrições em ambientes virtuais de plataformas em que os professores devem se inscrever e participar, realizando leituras de alguns textos e atividades para sistematização de informações, tais como: socialização em fóruns, responder a questionários, dentre outras.

As metodologias das formações continuadas são realizadas por meio de vários recursos e instrumentos: palestras ministradas por técnicos da Secretaria de Educação, vídeos, leitura de textos, atividades assíncronas, dentre outras organizações que se fazem necessárias. Ao final os professores receberão uma declaração de participação e a emissão de certificados.

Na Educação Infantil da SEMED, a formação se organiza pelo mesmo formato acima mencionado, tendo as aproximações da teoria com técnicos da secretaria de educação responsáveis e com o coordenador pedagógico da Escola de Educação Infantil - EMEI que dá sequência às formações no espaço da escola.

Como já foi demonstrando, a responsabilidade da formação (FCE) é da/o coordenador/a pedagógica/o, que tem a tarefa de elaborar a formação continuada, desde a pauta até as considerações finais. Para tanto, precisa lançar mão de estudos para observar as dificuldades apresentadas pelo grupo de professores/as. A partir destas dificuldades, investigadas anteriormente, é necessário buscar subsídios teóricos para tentar sanar as dúvidas e subsidiar ao trabalho do professor.

Os processos formativos são direcionados com intuito de aproximação da teoria com a prática a fim de subsidiá-las. Nesse processo é possível perceber como a organização do trabalho didático se configura desde as formações continuadas até o processo em sala de aula.

Tendo em vista tal competência, o/a coordenador/a pedagógico/a precisa sistematizar estudos dirigidos de forma organizada, observadas as necessidades do grupo de professores dentro da realidade da comunidade atendida por ele, tomando como base as consultas feitas antecipadamente, coleta de informações e as dificuldades por eles apresentadas.

Neste sentido, cabe ao coordenador/a pedagógico/a supervisionar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. Outra atribuição que cabe ao coordenador/a pedagógico/a é o relacionamento com os pais e a comunidade, especialmente no que se refere ao funcionamento pedagógico-curricular e didático da escola, comunicação e interpretação da avaliação dos alunos.

O/a coordenador/a pedagógico/a tem uma difícil tarefa de construir uma visão profissional, pois diante das legislações vigentes, busca por aprofundamento, requerendo muito estudo e entendimento, frente às atribuições. As organizações da formação continuada, muitas vezes, geram angústias no/a coordenador/a pedagógico/a, no que tange ao tempo destinado, aos conteúdos e ao material a ser utilizado para que se concretize. Dificuldades encontradas com relação ao planejamento, compreensão e as análises relacionadas ao trabalho, pois existem diferentes contextos e estes precisam ser levados em consideração para que a formação seja efetiva.

Nesse sentido deve haver compreensão sobre o percurso formativo de professores ao longo dos anos, trazendo discussões com diversos autores, objetivando qualidade no processo educativo.

A necessidade de aprofundar sobre a organização do trabalho didático surge abordando a importância de assuntos importantes no dia a dia da sala de aula e que devem ser debatidos nas discussões da formação continuada.

O/a coordenador/a pedagógico/a desenvolve um papel importantíssimo na gestão pedagógica: a função de articulador/a do projeto pedagógico da escola e da rede onde está

inserido/a, tomando para si a responsabilidade da formação continuada dos professores, neste sentido.

As demandas, principalmente no setor educacional, estão cada vez mais específicas, demandando estudos para se integrar nas diversas áreas de trabalho e isso vale também para a educação, visando sempre um padrão de qualidade.

Saviani (2000), afirma que a educação continuada não deve se limitar àqueles que estão resolvendo questões específicas da sala de aula, pois muitas vezes a formação continuada é vista como forma de resolução de todas as demandas da sala de aula. Para ele a função social da escola é transmitir o conhecimento historicamente acumulado ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação. Nesse sentido objetiva a formação integral do sujeito.

Ainda segundo Saviani (1980), a escola deve fazer a mediação entre "o senso comum e a consciência filosófica", permitindo o desenvolvimento de uma visão científica de mundo enquanto educa. Essa mediação será feita por meio do currículo educacional, com foco no compartilhamento e desenvolvimento de conhecimentos universais e significativos para a vida do homem contemporâneo. Essa questão traz à tona uma discussão que precisamos retomar acerca da formação continuada: a importância de discutir a ciência com os professores do ensino básico, já que o processo de produção do conhecimento é muito dinâmico.

Discutir a formação continuada escolar no funcionamento cotidiano da escola implica, portanto, colocar a realidade na perspectiva mais ampla possível da democratização da educação e da própria sociedade brasileira. Isso significa aceitar a formação do educador como um meio e não um fim em si mesmo.

Nessa perspectiva, cabe afirmar que a teoria que tomamos por base nesse trabalho é a ciência da história, utilizando a categoria organização do trabalho didático. Ante ao exposto iremos fazer uma breve exposição dessa categoria analítica.

Comprendemos o trabalho didático nas escolas partindo da perspectiva do trabalho e de como a divisão do trabalho interferiu nos demais setores sociais. A divisão do trabalho está explicitada teoricamente em Karl Marx, em sua obra denominada O Capital (1980). Ele explica que o trabalho foi fragmentado e subdividido para atender aos interesses mercadológicos. A divisão do trabalho intensifica a produção, atinge maior número de pessoas, barateia a mercadoria e aumenta a extração da mais-valia. Marx (1980) explica que as relações produzidas socialmente são determinadas pelo trabalho e

pelas relações de produções mercadológicas. O autor indica que a divisão do trabalho ocorreu da seguinte maneira:

O intercâmbio não cria a diferença entre as esferas de produção, mas as coloca em relação e as transformam assim em ramos mais ou menos interdependentes de uma produção social global. Aqui surge a divisão social do trabalho por meio do intercâmbio entre esferas de produção originalmente diferentes, porém independentes entre si. Onde a divisão fisiológica do trabalho constitui o ponto de partida, os órgãos particulares de um todo diretamente conexo desprendem-se uns dos outros, decompõem-se, para cujo processo de decomposição o intercâmbio de mercadorias com comunidades estranhas dá o impulso principal, e se autonomizam até o ponto em que a conexão entre os diferentes trabalhos é medida pelo intercâmbio dos produtos como mercadorias. (Marx, 1980, p. 277).

Tal divisão entre os tipos de trabalho na sociedade capitalista, aconteceu com a segmentação do trabalho manufatureiro e logo após na fábrica moderna, intensificando esse processo. A respeito da divisão do trabalho na manufatura e na indústria moderna, Marx nos explica que:

A divisão do trabalho, o princípio característico da manufatura, exige o isolamento das diferentes fases de produção e sua independência recíproca como outros tantos trabalhos parciais de caráter artesanal. Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas, é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro. Isto representa, confrontando-se com a grande indústria mecanizada, uma limitação peculiar, custosa e imanente ao princípio da manufatura (Marx, 1980, p. 395)

Fato este que se observa em Marx (1980), quando nos esclarece sobre as relações de trabalho, no qual, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas outra pessoa distinta, causando um efeito de “estranhamento” ao invés de o trabalho trazer sensação de prazer se torna uma grande aflição, entretanto o prazer será de outro, pertencente à classe dominante.

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho pertence a outro homem distinto do trabalhador. Se a sua atividade constitui para ele um martírio, tem de ser fonte de deleite e de prazer para outro. Só o homem, e não os deuses ou a natureza, é que pode ser este poder estranho sobre os homens (Marx, 1980, p. 119).

Essa foi a tendência verificada na produção capitalista que teve reflexos, nem sempre imediatos, nas políticas, na educação e na instrução. Com relação ao trabalho

didático, essa questão é observada por Alves (2005) que se debruçou na perspectiva da longa duração chegando até o presente momento.

Na modernidade, Alves ressaltou a obra de Comenius (1976) que pensou a didática no século XVII como forma de organização que implantaria a divisão do trabalho, com o objetivo de atingir a todos, homens, mulheres, trabalhadores e deficientes, sem distinção. Parte do pressuposto de uma escola com alunos em que são ampliadas as possibilidades de escola para todos; logo nos vem à mente concepções modernas de ensino.

Podemos perceber nas leituras e nos documentos que, de fato, essas ideias se consagraram apenas no século XX, mundialmente, porém, já eram defendidas em pleno século XVII por Comenius (1592-1670). Observe o que Comenius (1976) já declarava: “importa agora demonstrar que, nas escolas, se deve ensinar tudo a todos” e mais:

Que presente mais belo e maior podemos nós oferecer à Pátria que o de instruir e educar a juventude, principalmente quando, pelos costumes e pelas condições dos tempos actuais, a juventude, como diz Cícero, entrou num tal caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada? (Comenius, 1976, p. 46-47).

Em uma de suas obras, deveras a mais conhecida, também podemos considerar a mais influente, a *Didática Magna*, (1976), o autor explicava com clareza que o método deveria assumir a condução das ações do professor nas instituições escolares. Essa obra de Comenius, *Didática Magna*, marca o início da sistematização da Didática.

Saviani (2008), ao nos esclarecer o processo capitalista na sociedade na relação com o desenvolvimento da pedagogia e da didática, relata que foi a partir do século XVII com Comenius, que o sentido ético e o prático se unificaram se tornando constitutivos da pedagogia.

À época de Comenius o conhecimento era veiculado pela ação de mestres ou preceptores. O preceptor era dotado de sólida formação e seu trabalho era complexo por que exigia o domínio amplo do conhecimento e era ele que planejava e executava; por isso o custo de suas atividades era elevado. Segundo Centeno, com base nos estudos de Alves (2005) afirma:

O ensino era ministrado individualmente ou em pequenos grupos e não estava regido por um plano de estudos, divisão por séries ou por graus de adiantamento. Os conteúdos didáticos, na forma de extratos, eram retirados dos clássicos e as vertentes das fontes variavam conforme as diferentes conjunturas históricas. Não havia, à época, ambientes reservados para o ensino como prédios escolares. Os espaços em que se realizava o trabalho educativo eram públicos, abertos, a exemplos das

praças e jardins, ou privados, em ambientes reservados da casa do discípulo ou do preceptor. Nessa forma de organização artesanal do trabalho didático era impossível, na visão de Comenius, difundir a escola para todos. Os custos do preceptor eram elevados, os livros também eram raros e caros e não havia edificações escolares especializadas para o ensino. De onde viriam os recursos para pagar os mestres, por exemplo? Motivado pela necessidade social de levar as primeiras letras a todos os seres humanos, Comenius concebeu uma instituição social especializada, a escola moderna, cuja finalidade era “ensinar tudo a todos”. Esta instituição deveria inserir a divisão do trabalho no trabalho didático tal como já acontecia nas manufaturas. Para ele, o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*, ou seja, como uma manufatura. (Centeno, 2009, p. 02, grifos da autora)

Podemos deduzir que o espaço físico de uma escola manufatureira é aquele cuja finalidades de ensino existam, mas devendo seguir os moldes de uma oficina de trabalhadores, como nas fábricas, fazendo a divisão do trabalho didático.

As pesquisas de Alves (2005), Centeno (2009), do Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, História e Educação (GEPSE) (HISTEDBR), têm demonstrado que a divisão do trabalho tal como foi pensada por Comenius só foi implantada no século XIX e XX, na esteira da expansão da instrução universal. E de acordo com essas investigações, o trabalho didático no âmbito das escolas incorporou a divisão do trabalho, pelo modelo manufatureiro, e esse se constituiu como forma de organização. Ainda que a escola tenha incorporado tecnologia, essa é acessória, a organização manufatureira ainda se mantém, com o manual didático e a organização por séries, tempos de aula, espaço escolar, entre outros.

Para Alves (2005), a organização do trabalho didático envolve:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro; b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre (Alves, 2005, p. 10-11).

A relação aluno e professor na escola manufatureira se manifesta nas formas coletivas, não importa a qualidade, mas a quantidade, pois um professor atenderia muitos alunos, em prol do barateamento, propagada pela relação educativa da escola para todos. No caso dos recursos didáticos, as pesquisas desses autores apontam para um elemento

central: o manual didático. É ele que centraliza o conhecimento que precisa ser ministrado. As novas tecnologias, ainda que estejam presentes, não são centrais. O espaço físico ainda está atrelado à escola manufatureira, ou seja, o espaço que não seja muito ampliado, para além da sala de aula.

Importa destacar a importância de discutir a Organização do Trabalho Didático para Alves (2005):

A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam. Portanto, ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. É urgente que se façam, para tanto, as aproximações devidas entre este e as transformações mais gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para a manufatura, da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada. (Alves, 2005, p.10).

Destacamos uma importante discussão realizada por Alves (2008), no que tange à formação continuada de professores, trazendo à tona o questionamento de acordo com as necessidades sociais em nosso tempo: faz-se necessário realmente a formação de professores? O próprio autor responde:

O encaminhamento de uma resposta exige a explicitação histórica do que é o professor e do que é o seu fazer no âmbito da organização do trabalho didático ainda dominante nas escolas de nossos dias. Essa é a questão geral que baliza a análise. Ao mesmo tempo em que se constata o grande número de grupos de pesquisa centrados na temática formação de professores, no Brasil, verifica-se que a produção do conhecimento basicamente reitera a forma de se fazer educação dentro das escolas. Assim sendo, contribui, sobretudo, à reprodução da anacrônica organização do trabalho didático dominante e não à sua transformação. (Alves, 2008, p.103)

Para Alves (2008), isso se opõe à criação de uma nova instituição educacional que atenda às necessidades sociais de nossos dias. No esforço de auxiliar na criação da nova instituição educacional e do novo educador que a sociedade exige atualmente, apresentam-se na sequência alguns dos aspectos mais negligenciados da produção teórica do campo da formação docente. É fundamental preencher as lacunas apontadas acima para que as pressões exercidas sobre a formação dos profissionais da educação sejam

concretizadas e novas práticas sejam efetivamente compartilhadas nos cursos de formação de professores.

Alves (2008) explica a detida análise da organização do trabalho didático tal como é realizado nas escolas modernas, preserva e replica as características da concepção de Comenius tal como apresentadas na Didática Magna. Isso pode ser observado em suas obras **A produção da escola pública contemporânea** (Alves, 2001) e **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas** (Alves, 2005).

Ainda citando Alves (2008) o processo de formação de professores nos dias atuais serve apenas para reiterar o mesmo processo. Os cursos de formação de professores se torna treinamento nas condições em que estamos discutindo e afetam profissionais que realizam diariamente uma prática que reforça a desigualdade, por continuar reproduzindo a organização manufatureira do trabalho didático.

Feita estas explicações, importa esclarecer que o trabalho será dividido em três seções.

Na primeira seção, iremos descrever trabalhos acadêmicos de referência produzidos sobre a formação continuada. Na segunda sessão, compreender as políticas de formação continuada no Brasil a partir da LDB 9394/96, abordaremos alguns dos principais programas de formação de professores para a alfabetização, que deram suas contribuições a nível nacional, quanto os que foram implantados em Mato Grosso do Sul, porém, não iremos fazer a críticas a todos esses programas, pois caberiam outras pesquisas, mas iremos pontuar quais são e alguns resultados. Na terceira seção iremos discutir a proposta elaborada pela SED/MS, Programa MS Alfabetiza. Essas análises pretendem responder à questão: o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança sugere a superação da atual organização do trabalho didático?

Como objetivo geral analisar a organização do trabalho didático na formação continuada de professores/as, proposta por esse curso e como objetivos específicos: descrever trabalhos acadêmicos de referência produzidos sobre a formação continuada e sobre a alfabetização; compreender as políticas de formação continuada no Brasil, a partir da LDB 9394/96 e analisar a proposta elaborada pela SED/MS.

Como procedimentos metodológicos iremos descrever trabalhos acadêmicos de referência produzidos sobre a formação continuada, bem como análise documental do programa MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança.

1-FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA INTERLOCUÇÃO COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA

1.1 A formação continuada

Nesta seção iremos descrever o que autores em artigos, trabalhos acadêmicos de referência, dentre outros, vêm produzindo sobre a formação continuada. A finalidade é dialogar com os autores mostrando a contribuição e a crítica e apontando questões que precisam ser aprofundadas.

A formação continuada de professores é um tema que está sempre presente nos discursos dos dirigentes das secretarias de educação, sempre colocado em lugar de importância. Muitas vezes esses são interpretados como solução para problemas enfrentados no âmbito educacional, como instrumento imprescindível de mudanças e inovações.

Observamos o que Granville (2007) diz:

Entretanto, na prática, o caminho da formação contínua do professor, que teoricamente deveria ser responsável por minimizar ou mesmo extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial deste profissional, assim como oferecer novos caminhos oriundos dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos da sociedade, vem também sendo objeto de críticas. (Granville, 2007, p.168).

Nesse sentido, concordamos com o autor acima citado que ressalta que a formação inicial, não é suficiente para atender às necessidades da prática educativa, pois historicamente tem servido aos interesses da classe dominante. A cada dia, a escola deixou de cumprir sua função social, que é transmitir conhecimento historicamente construído ao longo do tempo. Ou seja, não há preocupação mais ampliada de que os professores aprofundem seus conhecimentos.

Nóvoa (2002) aponta para necessidade de continuidade da formação, desde a formação inicial se estendendo por toda a carreira profissional. Salientamos que a formação inicial para a docência nos primeiros anos da educação básica se dá nos cursos de licenciatura, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/1996) que publica no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

A formação continuada foi um ganho e concretizou-se na realidade dos professores, trazendo a possibilidade de formação que lhe garanta superar fragilidades na formação inicial, além do que, a ciência se renova constantemente, traz novos resultados e essa realidade precisa ser sempre compartilhada. Segundo Nóvoa (2002, p. 23), o “[...] aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Acrescentaria que a Universidade e o conhecimento produzido por ela também devem contribuir para esse processo numa relação entre essas duas instituições.

Segundo Imbernón:

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na formação continuada: a crítica rigorosa à racionalidade técnica; O cotidiano escolar e a formação continuada docente em contexto; relato de experiência formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão. Trata-se de conceitos que ainda aparecem principalmente em papéis (e, com certeza, alguns deixo de mencionar), e, embora passem longe de muitos pontos da prática formadora, permanecem na letra impressa (Imbernón, 2006, p. 08).

De fato, o autor demonstra que muitas questões postas “ficam no papel” ou segundo ele “na letra impressa” e nos fazem reafirmar a persistência da escola manufatureira. Alves (2007, p. 59) ao comentar sobre os discursos acadêmicos ou acerca dos modismos pedagógicos afirma:

Mas tais discursos têm pairado sobre uma escola aferrada a práticas seculares. Nela, o *manual didático*, um recurso tecnológico de base manufatureira, em grande parte concebido por Comenius, dá o tom e subordina o trabalho do professor. Mas, mesmo em face das elogiáveis exceções, os intelectuais da educação têm ignorado esse fato e vêm travando um debate completamente dissociado do que acontece dentro das salas de aulas. A disputa retórica que empreendem os representantes de diferentes tendências teóricas, ganha a pífia configuração de *guerra de papel*. De fato, manifesta-se de forma generalizada como escolástica, pois as palavras não revelam o poder de se transformar em coisas úteis e práticas dentro da escola, segundo o clássico reclamo cartesiano. (Alves, 2010, p.52, grifos do autor)

Em Paulo Freire (1996), a formação do professor tem como objetivo incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Sobre isso afirma que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1996, p.39).

Nóvoa (2002) demonstra que a formação de um professor crítico-reflexivo envolve três aspectos: pessoal, profissional e organizacional. Assim, a formação de um educador abarca um processo de crescimento pessoal e profissional, envolvendo a transformação da cultura educacional, que inclui a introdução e o estabelecimento de práticas educativas diversas. Ainda segundo Nóvoa (2002), como o trabalho educativo tem um componente político no contexto atual, além de refletir sobre sua prática, o professor também deve examinar o contexto e as condições em que seu trabalho é produzido. Deve-se levar em conta fatores sociais, políticos e econômicos que podem interferir em suas práticas pedagógicas.

Soares (1997, p.33) aponta que “É preciso reconhecer que, tanto no Brasil quanto em outros países, os programas de educação compensatória não se limitam à pré-escola, mas invadem a própria escola”, ou seja, esses programas têm a prerrogativa de resolver carências atreladas à vida humana por meio da educação escolar e espaços escolares.

Nessa perspectiva, Imbernón evidencia que,

Na atualidade, temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos, em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (Imbernón, 2006, p.25).

Imbernón (2006), nos chama a atenção sobre a reflexão entre a mudança da educação no sentido de ampliação de conhecimentos e o contexto ao qual ela se estabelece, pois, para ele a mudança na educação só será possível quando os professores mudarem, no entanto, os contextos em que esses professores interagem também precisam mudar. Na visão de Imbernón (2006), se o contexto não mudar, os professores podem ser mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas, não serão mais inovadores.

Entendemos que o homem, ao longo da vida, vai se apropriando de cultura socialmente acumulada, criando novas objetivações que podem corresponder às suas perspectivas e aos possíveis desafios de seu tempo, sendo assim, a educação é um instrumento que pode possibilitar esse processo em que o indivíduo adquire instrumentos para criar novas objetivações.

Essa apropriação do conhecimento historicamente acumulado é constituída nas relações de interações entre os indivíduos de uma sociedade, com base na cultura e práticas sociais. A escola tem a função de trabalhar com os conhecimentos acumulados pela sociedade, aparelhando o aluno para compreender criticamente a realidade social e ter comprometimento com a transformação.

Para que o professor realize esta função, de colaborar para ampliação de conhecimentos produzidos socialmente, é preciso que ele tenha constância nas apropriações e nos avanços de pesquisas e da ciência, bem como com as teorias que subsidiam as práticas pedagógicas. Este processo está sempre inacabado, haja vista, que o conhecimento nunca se esgota, como apontam Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995), “que é a própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio das práxis é, portanto, histórico e inacabado”. Mas essa questão não pode ser idealizada, porque depende das condições materiais existentes.

Nóvoa (1999), afirma que uma pessoa se desenvolve pelo uso adequado de jornada de sua vida e discute a necessidade de os professores se envolverem na criação de um projeto interativo ou de um espaço colaborativo de reflexão:

[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. (Nóvoa, 1999, p. 26)

Ainda que concordemos com Nóvoa sobre a necessidade de diálogo, perguntamos de que forma aliar esses saberes que advém da prática com a teoria? E ainda que seja necessária essa troca experimental, o autor não estaria idealizando essa relação entre os professores, que não possuem tempo e nem mesmo condições concretas?

Além desse foco, Libâneo (2004) relata que deve haver interação entre a formação inicial e a contínua para que a formação do docente acompanhe as demandas da prática. Uma profissão não é mais a transmissão de conhecimento acadêmico ou a conversão

exclusiva do conhecimento comum de um graduando em conhecimento científico.

Segundo Libâneo,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p. 227).

Partindo do pressuposto de integração da ambientação da vida e do trabalho, Gatti 2003, esclarece que os processos de formação continuada que objetivam impactar de maneira efetiva no modo de atuação de profissionais, só terão efetividade se levada em consideração as condições sociais e psicológicas dessas pessoas.

Gatti (2003), ressalta que:

Os processos de formação continuada, programas formativos e intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo. (Gatti, 2003, p.06).

Para Marin (1995, p. 54), a formação continuada é um processo que ocorre no interior do local de trabalho, no caso a escola, e com o objetivo de capacitar professores dentro do espaço de trabalho: “[...] acredita-se que mais do que obter novos conhecimentos, o professor estará desenvolvendo-se e formando-se, inclusive, para a autonomia capaz de habilitá-lo a continuar, de maneira independente da própria formação”.

Marin (1995) relaciona os termos mais, utilizados, seja eles nos discursos cotidianos, em escolas, bem como, em ambientes administrativos de Educação. São eles: "reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação formativa permanente “. (Marin, 1995, p.13).

A autora examina suas concepções e influências potenciais em cada um dos termos. Para tanto, retorna aos verbos do "Dicionário Aurélio de Português", iluminando seus significados mais prevalentes e aceitos. Os termos são apresentados a seguir: O termo reciclagem refere-se ao "uso da pedagogia e da cultura para alcançar melhores

resultados" e parece ter uma associação com o termo utilizada na indústria de reciclagem para descrever processos de alteração de objetos ou materiais. No contexto da educação, a adoção deste termo levou à implementação de métodos rápidos e descontextualizados.

Ainda para Marin (1995), o termo "treinamento" é comumente utilizado no campo do desenvolvimento humano, mas ela esclarece que quando aplicado às atividades educativas, denota ações com objetivos puramente mecânicos. O termo "aperfeiçoamento" significa "tornar perfeito, completar o que estava incompleto". A autora aponta a inadequação dessa palavra ao considerar o processo educacional com um grande número de fatores intervenientes que podem levar a alguns sucessos, mas também a muitos fracassos.

Para o termo capacitação, Marin (1995) salienta que no dicionário consultado, existem dois conjuntos de enunciados: um que significa tornar capaz, habilitar e outro que significa convencer, persuadir. É possível aceitar o primeiro significado, segundo a autora, quando este é expresso para denominar a elevação de níveis de profissionalidade.

Marin (1995) é enfática sobre a utilização dos termos convencimento e persuasão, quando afirma que "os educadores não podem e não devem ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem entendê-las, analisá-las, criticá-las e até mesmo aceitá-las, mas pelo uso da razão." (Marin, 1995, p. 17)

A autora examina os termos "educação permanente", "formação continuada" e "educação continuada" como equivalentes. A educação permanente refere-se à educação como um processo que perdura por toda a vida; refere-se à proposta e implementação desses processos no contexto do próprio emprego. A educação formal é uma atividade fundamentalmente voltada para a mudança. (Marin, 1995, p. 18)

A seguir, demonstra-se num quadro a identificação que Marin (1995) realizou os diferentes termos utilizados para formação continuada no Brasil e suas concepções:

Quadro 1 Termos de formação continuada no Brasil

Reciclagem	Referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos.
Treinamento	Foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento.

Aperfeiçoamento	Significava tornar perfeito, ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto.
Capacitação	Capacitação tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar.
Educação Permanente Formação Contínua Formação Continuada	Foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que ambas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

Fonte: Marin (1995)

Como resultado, segundo Marin (1995), podemos perceber que essas ideias mais do que ambiguidades terminológicas transmitiram uma concepção de educação e deram suporte para o desenvolvimento de políticas de formação de professores técnico-instrumentais que foram motivadas por uma perspectiva de educação compensatória. Analisando os termos, verificamos que o termo " formação" estabelece concordância com uma perspectiva adaptativa destinada a capacitar o professor a seguir modelos, cujo resultado pode ser alcançado por meio de moldes pré-estabelecido.

Vejamos o que Floriani (2008, p.78) nos explica sobre o termo “capacitação”. Para ela, transmite a ideia de “tornar alguém incapaz capaz, convencer e persuadir, remete também a uma concepção de formação mecanicamente inclinada, que vê o professor como um profissional que precisa ser instruído, persuadido e transformado em uma pessoa capaz de promover mudanças em seu campo de atuação.

Para Prada (1997, p. 88) o termo capacitação aparenta trazer a perspectiva de melhoria, pois “implica tornar os professores mais perfeitos”, como se tivéssemos mecanismos para medir a imperfeição de cada professor.

Observando as explicações dos autores acima citados, podemos dizer que este termo implica a existência de um "vazio", ou déficit de formação, que precisa ser preenchido para garantir uma melhora no desempenho profissional.

Para Silva (1997) a formação continuada em serviço de profissionais tem como objetivo auxiliar a melhoria do desempenho de crianças em idade escolar que apresente dificuldades, com intuito de facilitar na resolução de problemas que podem surgir ao longo dos estudos, redimensionando o modelo de formação dos professores, para que o

conduza à reflexão de um modo peculiar de fazer pedagógico e conseqüentemente a construção da sua própria teoria no cotidiano escolar. Imbernôn (2006) ressalta que a formação e o contexto do trabalho são indissociáveis, explicando que nem sempre o que é considerado importante em um contexto social, será assim classificado para outro contexto. A formação continuada deve atender às necessidades surgidas:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (Imbernón, 2006, p. 9).

A autora também chama a atenção para a importância de se levar em conta eventos sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciam a vida em grupo ou comunitária e atuam como determinantes que moldam ideias sobre educação, aprendizagem, papéis profissionais e práticas relacionadas a esses conceitos.

Altenfelder (2004, p.151) aponta que “a formação continuada de professores deve se concentrar no trabalho docente e nas relações que se estabelecem na escola, o que resgata o próprio espaço escolar como lócus importante de formação continuada”.

A autora afirma que o trabalho colaborativo é essencial para que os educadores superem os enormes desafios da realidade educacional brasileira. Lembrar a todos que melhorar as relações interpessoais da equipe é essencial para que o trabalho colaborativo ocorra (Altenfelder, 2004, p.152).

Gatti (2008, p.58) afirma que muitas iniciativas públicas de educação permanente no setor educacional têm como foco a criação de programas compensatórios e não a atualização e o aprofundamento do conhecimento com o objetivo de apropriar-se de novos conhecimentos para preencher lacunas deixado pela educação anterior. Nesta situação, a disposição legal que favorece a formação em serviço, parece servir mais a uma finalidade de certificação do que a uma verdadeira promoção de um processo de formação.

Nóvoa (1999), afirma que o mercado educacional coincide com a tendência de comercialização e tem levado a uma expansão dos programas e práticas de formação docente. O desenvolvimento de um "mercado de formação" é um fator que diminui a probabilidade de os docentes apresentarem propostas de formação continuada em decorrência da necessidade genuína de abordar questões existentes na Educação Básica.

Não é por acaso, portanto, que o Ministério da Educação (MEC) em 1999, criou Referenciais de Formação de Professores, por meio da secretaria de Educação Básica, com o objetivo expresso de propor mudanças na prática institucional e curricular da formação docente no país. Nesse sentido, o referido documento afirma que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe. (Brasil, 1999, p. 70)

Freire (1996), nos chama atenção para a reflexão crítica sobre a prática, pois é neste movimento que formulamos ao longo das trajetórias de processos cumulativos e reflexivos. Atualmente há uma forte tendência em apontar o “professor reflexivo” como a melhor forma de prepará-lo para situações desafiadoras e às inovações do mundo globalizado.

Saviani (2018) nos explica sobre a cultuação de experiências imediatas, que se expressam no conceito de ‘cotidiano’, pois “parece ter sido elevado ao status de verdadeira categoria pedagógica, o que converte a explicitação das vivências cotidianas de alunos e professores na razão de ser da atividade de ensino”. (Saviani, 2018) E, para realizar a tarefa, propagou-se na formação de professores a ‘teoria do professor reflexivo’ “centrada na reflexão dos professores sobre sua própria prática vivenciada cotidianamente na sala de aula (Saviani, 2018).

Segundo Libâneo (2006) um professor reflexivo é um professor que analisa suas próprias ações. Conclui que a autoanálise é parte essencial do processo reflexivo, mas também é um momento delicado e difícil, porque exige que se reflita sobre a própria prática, o que é difícil, principalmente porque exige que se identifiquem fragilidades e incertezas.

Tanto Libâneo (2006) quanto Freire (1996), chamam a atenção para o professor reflexivo, que deve atuar como agentes de transformação e passam a se considerar ativos no processo de transformação social e cultural, percebendo a importância da coragem e da vontade de mudar a sua realidade, a fim de dar os meios para um novo significado da vida escolar. Porém, esse pensamento deixa somente nas mãos do professor a

responsabilidade de todas as mazelas da profissão, tal como, a melhoria na qualidade do ensino, no entanto, acreditamos que isso por si só, não é a solução para todos os problemas enfrentados na educação.

Para Schön (2000) à medida que o profissional reflete sobre sua prática, ele também aprende mais sobre si mesmo, da mesma forma acontece com educadores, pois para o autor ser um professor reflexivo é preciso manter uma postura reflexiva constante e incorporada ao longo do cotidiano docente. Essa reflexão permanente deve ser o fator de mudança de atitude dos professores. (Schön, 2000, p. 21).

Mais do que manter uma postura reflexiva, concordamos com Alves (2008) que chama a atenção para uma postura de reivindicação, acerca de pautas significativas na educação “a hora de os educadores colocarem nas suas pautas de luta a reivindicação de uma nova forma de organização do trabalho, que possibilite a transmissão do conhecimento culturalmente significativo no espaço escolar”.

Este pensamento de Schön (2000) está ligado ao fato de que o conhecimento vem da prática, porém, não podemos limitá-lo somente a prática. É necessário ter uma base teórica sólida que possa sustentar a solução dos obstáculos que surgem no cotidiano escolar. Essas elaborações devem ser realizadas em conjunto e o mais próximo possível, geográfica e temporalmente, das atividades cotidianas das escolas. Estas centram-se no ensino como se este fosse um fim em si mesmo, excluindo os seus aspectos estruturais e sociais.

Fusari (1988) explica que a formação em serviço por si só não resolverá a democratização do ensino, mas terá uma função importante na transformação da escola:

Contudo, vale registrar que a formação do educador em serviço não vai resolver, por si só, a questão da democratização do ensino, mas, certamente, terá uma função importante no processo de construção da Escola Pública brasileira. Uma nova Escola (não confundir com ‘escola nova’), democrática, necessita de educadores mais competentes para que cumpra, de maneira diferenciada, para melhor, a sua função social. (Fusari, 1988, p.10)

Como resultado, a teoria deve servir de base para a formação docente. Sem minimizar o significado da prática porque não se separa teoria e prática. É importante destacar a teoria para diversas aplicações, reflexão sobre novas oportunidades de acesso ao conhecimento, como analisar sua própria prática. É difícil sem uma base teórica sólida, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser processado no contexto social.

Para Romanowski:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (Romanowski, 2009, p. 138)

Granville (2007) aponta que o caminho da formação contínua do professor deveria ser responsável por diminuir ou extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial, bem como para Silva e Santiago (1997) que agregam valor na formação continuada em serviço de profissionais, pois pode ajudar no desempenho escolar de alunos com dificuldades. Os profissionais estão buscando melhoria e embasamento para suas práticas, facilitando a resolução de problemas que costumam surgir ao longo dos estudos.

Para Nóvoa (1992) a formação continuada se revela no sentido que a própria nomenclatura traz, a de continuidade desde a formação inicial se prolongando por toda a carreira profissional.

Autoras como Marin (1995) utilizam termos diferentes para se referir a formação continuada. Ela aborda, relaciona e explica em sua pesquisa alguns termos que aparecem como concepções para a formação continuada no Brasil, como já foi citado no texto anteriormente.

Floriani (2008), nos retrata que o termo capacitação transmite ideia de tornar alguém incapaz em capaz diferente de Prada (1997) o termo capacitação transparece uma perspectiva de melhoria, conseqüentemente “torna-los mais perfeitos” fazendo crítica ao termo, pois para ele seria como se os professores tivessem mecanismos para medição desta imperfeição.

Freire (1996) aposta na reflexão crítica sobre a prática para melhorar as futuras. Alfender (2004) aponta que o trabalho da formação continuada deve se concentrar na figura do docente e nas relações que estabelecem no ambiente escolar. Freire (1996), Libâneo (2006) e Schön (2000) apontam para o profissional reflexivo, que está sempre refletindo sobre suas práticas e aprendendo sobre si e sobre os outros, analisando as próprias ações. Fusari (1988) faz um apontamento mais crítico ao abordar a formação em serviço e problematizar que somente ela não resolverá a democratização do ensino na escola pública brasileira. No mesmo sentido pensa Gatti (2008) “a ideia é de que

essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”, para ela essa formação não cria movimentos de mudanças, mas deveria criar qualidades de integração nos ambientes entre vida e trabalho.

Imbernôn (2006), “ressalta que a formação e o contexto do trabalho são indissociáveis”, demonstrando essa importância, explicando que nem sempre o que é considerado importante em um contexto social da mesma forma será interpretado de igual maneira em outro contexto distinto.

Podemos perceber diversas nomenclaturas para ressaltar a importância que a formação contínua tem no cotidiano educacional. A cada período histórico é dada a ela um destaque, ou seja, as necessidades relacionadas à formação continuada também se modificam. A formação de um professor/a é um processo contínuo e não deve se esgotar com a graduação finalizada, ela não se estagna, pois, há a necessidade de debater a ciência na sua dialética, à medida em que a sociedade se modifica e novas demandas surgem. Porém, mais do que discutir os termos é preciso debater as questões materiais que impactam a formação docente.

A formação continuada ou contínua, aparece em textos de diversos autores que abordam a importância de continuidade de estudos e cada um o justifica de uma forma, dada a importância a ela empregada. Em síntese podemos dizer que muitas são as teorias sobre formação continuada que se multiplicam na esfera da educação, as contribuições e as observações são inúmeras, cada autor acrescenta sua contribuição embasado em pesquisas, que sempre buscam a solução de possíveis problemas no que tange a uma defasagem aparentemente apresentada.

Os autores pontuam a importância da formação continuada, porém, não conseguem demonstrar quais são os fatores que impedem a plena concretização, reiterando as mesmas formas de fazer educação dentro dos espaços escolares, assim como Alves (2008) nos explica: “ao mesmo tempo em que se constata o grande número de grupos de pesquisa centrados na temática formação de professores, no Brasil, verifica-se que a produção do conhecimento basicamente reitera a forma de se fazer educação dentro das escolas”. Dessa forma, colabora com a proliferação da retrograda organização do trabalho didático imperante e não a sua transformação.

Para a produção da nova instituição educacional e do novo educador demandados pela sociedade hoje, são expostos na sequência alguns dos aspectos mais negligenciados na produção teórica da área de formação de professores. Para que sejam repensados os

pressupostos da formação dos profissionais da educação e para que se tornem eficazes novas práticas a serem disseminadas nos cursos de capacitação correspondentes, é essencial a superação das lacunas apontadas. Isto fica evidente no desenvolvimento da formação de professores e dos cursos de formação continuada, o que dificulta a criação de novas instituições de ensino que atendam às necessidades sociais do nosso tempo. Por fim, não percebemos nos autores a crítica mais incisiva à organização do trabalho na escola, mas alguns deles como apontado, não consideram que a formação em si vai dar conta de mudanças mais concretas. A seguir iremos abordar os conceitos de alfabetização para melhor compreendermos o processo de formação continuada de professores alfabetizadores.

1.2 Conceitos de Alfabetização: compreendendo a formação continuada de professores alfabetizadores.

Julgamos importante compreender conceitos de alfabetização para observar os conteúdos direcionados na Organização do Trabalho Didático, no programa **MS Alfabetiza: todos pela educação da criança**. Buscando aprofundamento no tema, pretendemos adentrar nos aspectos da alfabetização.

Alfabetizar vai muito além da aquisição da leitura e escrita mesmo que alguns professores, ainda acreditem que esse é o principal objetivo da alfabetização. Mais do que ensinar a decifrar os códigos linguísticos os professores devem criar possibilidades para que a criança possa pensar e observar o mundo a sua volta.

A interação com os outros e o seu meio social, é muito importante, pois, é através dele que se dá o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, isso quer dizer que alfabetização é um processo que vai sendo construído e, ainda, que essa construção começa muito antes da criança frequentar a escola.

Não basta que aluno aprenda ler e escrever, o conhecimento deve ser construído pelo aluno num processo contínuo na interação, com o meio onde vive e com as pessoas com as quais convive. O aluno é visto como um ser ativo, que traz conhecimento a partir de sua ação.

Vejamos o que dizem alguns escritores e estudiosos da área sobre a história da alfabetização e como ela se constitui até os dias atuais, para que possamos entender como esse processo se deu ao longo da história.

Cagliari (1998), diz que:

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está

escrito, entender o como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas da escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. (Cagliari, 1998. p.12)

A leitura e a escrita na antiguidade como muitos pensam, não foram apenas privilégio de uma determinada classe dominante, pois, a linguagem escrita é fato social, que deve ter locutor e interlocutor, sendo ela escrita ou desenhada, isso na antiguidade já era usado como forma de sobrevivência e necessidade da época, em situações cotidianas para negociação de mercadorias, por meio de símbolos representando nomes que eram dados as mercadorias. A partir daí veio a expansão da escrita, segundo Cagliari (1998), pois saber ler era saber o que aqueles símbolos significavam e reproduzi-los de uma forma padronizada, obrigando as pessoas a abandonar o sistema de símbolos para representar coisas e passaram a usar símbolos que representavam mais os sons da fala, como as sílabas.

De acordo com Cagliari (1998), o processo da alfabetização na antiguidade se deu ao longo do processo da invenção da escrita e com isso as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como este funciona para poder usá-lo apropriadamente. Cada povo desenvolveu sua forma particular e autônoma de escrita independentemente do conhecimento prévio de outras formas de escrita.

Segundo Cavalcanti *apud* Elias (2000) a civilização Egípcia, na antiguidade, foi uma das primeiras a adotar a escrita como disciplina escolar. A escrita e seu aprendizado era presente dos deuses para a sociedade. Ler e escrever significava dons supremos que poucos possuíam, época de muita crença e magia, cuja eficácia nunca era questionada. Os escribas que eram detentores deste conhecimento eram considerados a casta mais poderosa da sociedade, exerciam influência até sobre os Faraós e era deles o dever de ensinar os jovens.

Para uma criança egípcia, o caminho era um tanto árduo. ‘o melhor ouvido da criança são suas costas’, rezava um provérbio da época, justificando a prática de bater com varas nas costas das crianças que por ventura dessem um pequeno sinal de distração durante as aulas. Ingressando na escola com dez anos de idade, as crianças custavam alguns anos a alfabetizar-se. Os alunos com mais facilidade de aprender eram escolhidos pelos escribas para que prosseguissem com os estudos até a idade adulta. O método utilizado pelos mestres egípcios consistia em exercícios de memorização, leitura, cópias e ditados. Como se vê, suas estratégias ainda frequentam muitas salas de aula contemporâneas. (Cavalcanti *apud* Elias, 2000, p.184)

Segundo Cagliari (1998), na antiguidade a alfabetização se concretizava quando aprendia a ler algo já escrito e depois reproduzindo cópias. Primeiramente com palavras e depois com textos clássicos que eram estudados exaustivamente para depois produzirem seus próprios textos. “Note que essa atividade está diretamente ligada ao trabalho futuro que esses alunos irão desempenhar, escrevendo para a sociedade e a cultura da época”. (Cagliari,1998, p.15).

Notamos aí que esta prática de reprodução fiel de textos como processo de alfabetização era muito usada na antiguidade, sobretudo, muitas pessoas aprendiam a ler sem ir à escola, pois, não almejavam serem escribas, apenas por curiosidade, lidar com os negócios, comércio e para ler obras religiosas.

A alfabetização, nesses casos, dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler, relacionando os caracteres às palavras de linguagem oral, devia ser o procedimento comum. Aqui, não era preciso fazer cópias nem escrever: bastava saber ler. Para quem sabe ler, escrever é algo que vem como consequência. (Cagliari, 1998, p.15).

Com o passar dos anos o processo de aquisição da língua escrita foi se aperfeiçoando de acordo com as necessidades de cada povo. Foram criados sistemas de escritas que modificados e adaptados para facilitar e aperfeiçoar o entendimento do código escrito.

Ferreiro (2003), “afirma que a invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação” (Ferreiro, 2001, p. 12).

Elias (2000) faz um retrospecto do processo de alfabetização com autores que marcaram no tempo com as suas contribuições histórico-sociais acerca do tema.

A autora busca entendimento desde Platão e Montaigne a Rousseau e Emília Ferreiro, constatando que todas as grandes doutrinas e tendências pedagógicas surgiram na história em momentos de transformações da concepção de homem, uma vez que uma das principais atribuições do processo educativo é promover apropriação do conhecimento acumulado historicamente.

Concepções diversas surgem buscando explicá-la, chegando-se a conclusão de que só se conhece o que se compreende; não há conhecimento neutro, independe do objeto. O sujeito interage com o objeto, o analisa, entende e reconstrói. Para verificar esses pressupostos, revisitamos os teóricos com os quais aprendemos os conceitos de homem,

mundo, conhecimento, educação e ensino-aprendizagem. (Elias, 2000, p.6).

De acordo com Elias (2000), todas as crianças são capazes de conhecer, progredir e tornar-se autônomas. Pois, não há possibilidades de alfabetização sem relação escrita-mundo, escrita-contexto.

Braslavsky (1993) conceitua em sua obra *Escola e Alfabetização*, que a invenção da escrita, foi um acontecimento revolucionário para evolução humana.

Analisando as alternativas da cultura gráfica como sucessora da cultura oral e predecessora da cultura eletrônica, a antropologia cultural convoca poderosamente a preservação da língua escrita, comprovando as mudanças que ela introduz na elaboração dos processos superiores de inteligência. Sem a escrita, a tecnologia eletrônica não poderia ser desenvolvida ou planejada. Reciprocamente, a informática, por meio dos modelos eletrônicos, implementa a utilização do material escrito, multiplicando-o de maneira impetuosa e incontida. (Braslavsky, 1993, p.10).

Para Tfouni (1995) escrita é “produto cultural por excelência”, e tem cerca de 5.000 anos A.C. Seu processo de difusão foi lento e passou por fatores sócio-políticos e econômicos.

Há duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes. O mal-entendido que parece estar na base da primeira perspectiva é que a alfabetização é algo que chega a um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos instrucionais. Como processo que é parece-me antes que o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude. (Tfouni, 1995, p.10)

Os códigos escritos criados por homens, representando pensamentos ou sons da fala, sempre foram ligados a poder e dominação. Geralmente, na antiguidade o código escrito e a leitura estavam sempre ligados a religiosidade e poder econômico, neste jogo de dominação e poder que se caracteriza nas relações sociais, também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitiva e cultural de cada povo. As mais antigas formas de escritas que se tem notícia surgiram para atender o comércio. A escrita suméria, utilizava peças de argila para o comércio com relações de troca de mercadorias dentro de templos. Para Tfouni (1995), a escrita é considerada como uma das principais causas do surgimento das civilizações, como explica abaixo:

Em resumo, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento

científico, tecnológico e psicossocial da sociedade nas quais foi a dotada de maneira ampla. Por outro lado, não podem ser esquecidos fatores como as relações de poder e dominação que estão por trás da utilização restrita ou generalizada de um código escrito. (Tfouni, 1995, p.14)

De acordo com Mortatti, (2000) em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século, XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever.

Com indústria e mercado livreiros em franca expansão e o livro didático consolidado como instrumento privilegiado de ensino, mediador entre as tematizações, normatizações e concretizações pedagógicas, intensificasse, de um lado, a necessidade de controle por parte dos órgãos oficiais que aprovam, autorizam e compram livros didáticos para distribuição entre os alunos pobres das escolas públicas e, de outro, a preocupação com os critérios de seleção, por parte dos professores, decorrente da garantia de “autonomia didática”, assim como críticas à importância excessiva atribuída a esses instrumentos de ensino (Mortatti, 2000, p.199).

Para Alves (2001) o manual didático foi substituindo o livro clássico na instrução dos alunos, e explica como surgiram:

[...] surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor. (Alves, 2001, p. 86).

As perspectivas históricas são de grande importância, pois, evidenciam as condições políticas e sociais que foram fatores determinantes para o fortalecimento e ascensão da língua escrita, que vem se modificando ao longo dos anos a partir das necessidades socioculturais.

A psicopedagoga argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores realizaram estudos na tentativa de entender como se dá o processo de aquisição da língua escrita pela criança e, conseqüentemente, passar pelo processo de alfabetização.

Na concepção de Ferreiro (2003), a aprendizagem da língua escrita é a construção de um sistema de representação. A aprendizagem nesse enfoque, converte-se na

apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. Para a autora “alfabetizar é construir conhecimento” (Ferreiro, 2003).

De acordo com Ferreiro (2003), as crianças não devem reproduzir textos copiados e sim serem estimuladas a fazer suas próprias escritas, um conjunto de palavras tal como acredita que poderia e deveria escrever, sem saber que estariam nos presenteando com um valiosíssimo documento, que necessita ser interpretado.

A autora, juntamente com Teberosky (1985), desenvolveu diversas pesquisas no que se refere a concepções do processo de alfabetização.

Partido do pressuposto de que a criança “constrói o raciocínio lógico e que o processo evolutivo de aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que chegou a criança” Ferreiro e Teberosky (1985), classificam o processo de construção da escrita em cinco fases. São elas:

- Nível 1: Hipótese Pré-Silábica;
- Nível 2: Intermediário I;
- Nível 3: Hipótese Silábica;
- Nível 4: Hipótese Silábico-Alfabética ou Intermediário II;
- Nível 5: Hipótese Alfabética.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985) as características de cada nível não são absolutas; uma criança pode estar em um nível enquanto ainda possui características de um nível anterior. Essas situações são mais prevalentes nos Níveis Intermediários I e II onde frequentemente encontramos contradições no comportamento da criança e quando a criança percebe uma perda de estabilidade do nível anterior e falta de estabilidade no nível seguinte, demonstrando um conflito cognitivo.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), é fundamental para os educadores, principalmente aqueles que trabalham com alunos mais jovens, ter uma compreensão profunda dos aspectos da psicogênese da linguagem escrita, a fim de compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever.

Segundo Ferreiro (2003), ler não significa decifrar códigos e escrever não significa apenas copiar o que já foi escrito; ao contrário, o sujeito precisa reimaginar a palavra escrita e entender como ela é construída. Antes mesmo de aprender a ler e escrever, uma criança muitas vezes expressa teorias sobre o assunto de seu conhecimento. Isso porque algumas pessoas acreditam que a leitura se limita às coisas com palavras escritas, enquanto outras acreditam que a leitura também inclui imagens. “[...] a

construção de uma primeira forma de representação adequada costuma ser um longo processo histórico, até se obter uma forma final de uso coletivo”. (Ferreiro, 2003, p.12)

Tfouni (1995) afirma que a alfabetização, por várias vezes, vem sendo mal compreendida. Há duas formas segundo a autora para o entendimento da alfabetização: como um processo de aquisição individual de habilidades que seriam requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, das quais tem naturezas diferentes. Analisando estas duas perspectivas o mal-entendido parece estar na base da primeira perspectiva de que a alfabetização é algo que teria um fim, e pode, portanto, ser descrita sob a forma de objetivos meramente para instrução de cada indivíduo. Dando a este processo o que pode ser caracterizado como incompletude de alfabetização.

Soares (2004), também afirma que a alfabetização não é um processo que se esgota com a aquisição da leitura e da escrita, ela tende a se estender por toda a vida, passando por um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita).

Para a autora, a alfabetização vem sendo conceituada de formas diferenciadas e separadas, ela aponta dois pontos de vista, alfabetização como representação de fonemas e grafemas e como processo de compreensão e expressão de significados por meio do código escrito, mas, ressaltando que os dois conceitos de alfabetização estão parcialmente corretos, pois, língua escrita não é meramente representação da língua oral, pois muitas vezes não escrevemos como falamos e vice-versa.

Língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais. (Soares, 2004, p.17)

Para Ferreiro (2003) a escrita:

[...] não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções de existência (especialmente em concentrações urbanas). (Ferreiro, 2003, p.43).

Quando nos deparamos com “fatos” novos, ou surgem novas “ideias”, surgem com eles novos vocábulos ou nomes, para se tratar determinados assuntos, ou seja, a demanda social gera novos termos específicos. “Quando fatos ‘novos’ são constatados, ou surgem novas ideias a respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade de se criar novos vocábulos ou nomes para se tratar com determinados assuntos” (Soares, 2003

p.21). Ou seja, frequentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, logo, gerando novos termos específicos.

Segundo Mortatti (2000) a maioria dos professores tendem a se ater a práticas mais tradicionais devido à falta de compreensão histórica dos processos que envolvem o conceito de alfabetização. Isso leva a discrepâncias entre teoria e prática, principalmente durante a avaliação. Isso se deve aos documentos oficiais que favorecem os estudos com foco no construtivismo e o que é realmente demonstrado. “[...] nas práticas alfabetizadoras, atividades didáticas baseadas nos antigos métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – utilizados no Brasil desde o século XIX”. (Mortatti, 2010, p. 44).

Lígia Klein (1996), ressalta-se que os teóricos se concentram em altos índices de evasão reprovação e repetência das chamadas “classes populares”, apontavam para um despreparo dos professores para “ensinar um aluno que apresenta características socioculturais decorrentes de sua condição de classe” (Klein, 1996, p. 19). Por fim, conclui-se que as análises muitas vezes argumentam que os problemas educacionais estão relacionados a “um processo de produção de analfabetos, quer pelo não-acesso à escola, quer pela incompetência da escola na sua tarefa de alfabetizar” (Klein, 1996, p. 23).

Sem negar o valor ou a importância das questões discutidas, Klein pontua que entre as análises dos problemas, predominava uma severa crítica aos “métodos tradicionais de alfabetização”, solucionáveis pelos “métodos novos” de ensino (Klein, 1996). Entretanto, o “novo” é simplesmente traduzido como um conjunto de palavras incluídas em um vocabulário. Nenhuma etapa mais profunda foi estudada, e quando ocorre uma crise educacional, ela fica limitada à vida escolar cotidiana, com problemas limitados a indivíduos específicos.

Klein (1996) sugere rompimento com os métodos tradicionais, que não estão realizando sua função, segundo a autora, isso se faz necessário, porém não basta somente romper e aderir a propostas que tenham a crença de serem melhores, mas precisam de entendimento e estudo aprofundado para serem implementadas.

Nesse sentido, reiteramos a ideia de que abandonar uma prática que não mais está realizando sua função é absolutamente legítimo e necessário, e, portanto, deve ser objetivo dos teóricos da educação, dos professores que atuam em sala de aula e da sociedade em geral. Contudo, promover mudanças aderindo a encaminhamentos que se acredita melhores, apenas porque se propõem opostos aos encaminhamentos tradicionais, sem tê-los apreendido e compreendido nas suas últimas consequências, e empreitada que nos parece temerária e improdutiva, senão prejudicial

a um processo que já se mostra tão combatido, como é o caso da educação brasileira. (Klein, 1996, p.32)

Concordamos com a autora que é necessário abandonar práticas que não estão consolidando sua função, porém, não basta apenas romper com o que está posto e não objetivar aprofundamento em estudos e busca pelo conhecimento universal, rompendo com práticas que são repetidas anos após anos, e que as vezes não cumprem mais com o papel a ela empregado.

2. COMPREENDENDO AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL A PARTIR DA LDB 9394/96

Nesta seção a nossa intenção é apresentar algumas legislações que tratam da formação continuada, com intuito de demonstrar sua colaboração no que tange a lei, porém o objetivo não será analisar todas as políticas.

A formação continuada vem sendo discutida sobretudo após os anos 1990, em função das diretrizes dadas pelas políticas após o período de redemocratização no Brasil, nos anos 1980.

A Constituição Federal de 1988 (artigo 206, Inciso V) estabelece a obrigatoriedade do ingresso no magistério por concurso público e destaca a necessidade de planos de carreira com escala salarial profissional, por meio do princípio da agregação de valor dos educadores.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, que ocorreu na cidade tailandesa de Jomtien, em 1990, fornece definições e novas abordagens sobre os requisitos fundamentais de aprendizagem com o objetivo de estabelecer compromissos globais para garantir a todas as pessoas o conhecimento fundamental necessário para uma vida digna e uma sociedade mais humana e justa.

De acordo com a Declaração de Jomtien, seu objetivo no artigo 1:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem- Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990)

Dessa forma, as nações participantes foram estimuladas a criar Plano Decenal que levassem em conta os objetivos e metas do Plano de Ação da Conferência. Para o período de 1993 a 2003, o Plano Decenal de Educação para Todos para o Brasil foi divulgado pelo Ministério da Educação de acordo com as resoluções da Conferência.

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração de Salamanca de 1994.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990 em Tailândia como forma de desenvolver e implementar políticas educacionais que priorizam a educação básica e a formação de professores em um esforço para melhorar a eficácia do sistema educacional global. A mais atual reforma da educação é implementada pela Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96) e a formação de professores recebe capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas. (Brasil,1996, p.131).

A LDB traz em seu texto a obrigatoriedade de "elaboração do Plano Nacional de Educação" (PNE), "Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, "que está em vigor para os anos de 2014 a 2024, trazendo meta, dentre elas destacamos a estratégia 1.8 da meta 1, que nos dá seguinte informação: "1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior".

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/96) apresenta-se como instrumento maior de legislação da educação, regulamentando a educação escolar, que se desenvolve principalmente através da instrução em instituições sociais de ensino. O Art. 62 dispõe sobre a formação de docentes:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996)

Além de trazer em seu bojo a organização da educação regulamentada por leis, a LDB rege também o que tange a importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

De acordo com a LDB 9.394/ 96, a formação continuada visa garantir o avanço da profissão do professor por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual). Destacamos na LDB 9.394/96 os Artigos 61, 67 e 87 que no inciso II assegura o aperfeiçoamento profissional e tratam da formação continuada.

O Art. 61 utiliza o termo capacitação em serviço, termo utilizado à época, para assegurar a formação continuada de professores. Vejamos como está descrito na lei:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Brasil, 1996).

No Art. 67 é utilizado o termo aperfeiçoamento profissional continuado:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: **I** - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; **II** - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; **III** - piso salarial profissional; **IV** - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; **V** - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; **VI** - condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996).

Como se observa na citação, o artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Entretanto observamos que em nosso estado a proposta de afastamento de professores para estudo periódico, não é cumprido.

O artigo 80 dispõe que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de

capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”.

No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40).

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância. (Brasil,1996).

Ressaltamos aqui que a educação continuada é vista como desenvolvimento profissional continuado (Art. 61, Inciso I), aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II) e formação em serviço (Art. 87). Essa variedade de termos indica mais do que apenas uma questão semântica; também veicula pontos de vista adotados por uma política pública que priorizou a criação de mecanismos capazes de cumprir os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência de Jomtien. Contudo, esses compromissos muitas vezes não saem do papel, como é o caso do afastamento remunerado para estudos, piso salarial dos professores, que ainda não se concretiza em vários estados e municípios brasileiros, bem como, as condições adequadas de trabalho que não suprem as necessidades dos professores.

Como se vê, a LDB sinaliza uma vitória para aqueles que atuam na área da educação, pois, no processo de atribuição de obrigações aos sistemas educacionais na oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo para seus docentes, determina que se promova a valorização e garantia de formação contínua.

Embora a LDB tenha oferecido respaldo legal para o desenvolvimento da educação continuada, não fez declarações claras sobre os princípios e procedimentos que esse tipo de educação deveria seguir. Além disso, o direito legal de continuar sua formação é insuficiente para garanti-la, porque muitas vezes, não há fiscalização para que a lei seja efetivada.

No marco da adoção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96), a partir da qual surgiram novas políticas de formação docente, há tendências de desenvolvimento de formação docente que se tornaram mais evidentes à medida que foram se passando os anos.

Desde a década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vem implantando programas de aperfeiçoamento profissional contínuo para profissionais da educação básica.

O Ministério da Educação (MEC), tem a responsabilidade de desenvolver e efetivar um conjunto de medidas legais de natureza regulatória para estimular o desenvolvimento de um programa de educação continuada nas esferas federal, estadual e municipal, em relação às regulamentações e normatizações.

Com esse intuito, a legislação acatada deu suporte e redistribuiu atribuições na oferta de educação continuada junto aos entes federados, ampliando a abrangência dos espaços formativos na esfera pública, ao mesmo tempo em que definia suas finalidades.

O Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2001), tratou da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação: É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério.

[...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior”. (Brasil, 2001).

O Plano Nacional de Educação PNE-2011-2020 (Brasil, 2011), aborda a formação continuada de professores, destacamos aqui a meta 16 que diz:

Meta 16: formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *stricto e lato sensu*, em cursos de especialização, mestrado ou doutorado, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação. (Brasil, 2011. Grifos do autor).

Essa meta estabelece a formação continuada de professores, ressalta a importância da continuidade dos estudos para a formação de professores no Brasil. Em seu bojo observamos a preocupação com a educação de qualidade para atender os direitos à educação dos estudantes, para tanto, é necessário que o responsável por isso tenha formação adequada. (Brasil, 2011). “Em função dos pontos colocados, enfatiza-se a importância da meta 16. Além da formação em nível superior na área de atuação, é desejável que os professores aprofundem seus conhecimentos por meio de cursos de pós-graduação”. (Brasil, 2011).

O Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), estabelece na meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014).

No PNE 2014-2024 observamos uma mudança na redação da Lei no que tange a formação continuada de professores da Educação Básica, reforçando a formação em nível de pós-graduação até o último ano e vigência do plano.

A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, visando deliberar sobre a formação docente de professores da Educação Básica.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - o acolhimento e o trato da diversidade; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.(Brasil, 2002).

Cabe ressaltar que essa resolução passa a orientar como será a formação docente dos profissionais da educação básica, delimitando uma carga horária mínima de modo a serem cumpridas nos moldes dessa resolução.

O Ministério da Educação e Cultura criou a Rede Nacional de Formação Docente Continuada em 2003, com o objetivo de melhorar a formação de professores e alunos. Essa rede é formada por universidades e centros de pesquisa e é responsável pelo desenvolvimento de projetos na área de formação continuada de professores. Outras iniciativas do MEC cujo foco está na formação continuada, como o "Pró-letramento" (Mobilização pela Qualidade da Educação dos Professores da Série do Ensino Fundamental) e o Programa de Incentivo à Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio.

Foi criado também o Fundescola (financiado pelo Banco Mundial), que desenvolve projetos como o PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional) e o Programa de Apoio à Leitura e Escrita. Há também um esforço maior das secretarias municipais e estaduais para coordenar ações que levem a uma educação permanente mais efetiva, visando à elevação do padrão de ensino.

Todas essas políticas públicas colaboraram para o progresso da educação continuada no sentido de minimizar deficiências, porém, percebemos que a formação inicial dos professores não tem resolvido as demandas da prática educativa. A promulgação da Constituição Brasileira de 1988 focou em estabelecer direitos fundamentais para a sociedade, e despertou discussões sobre o sistema educacional surgindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que determinou mudanças substanciais e significativas para avançar em conquistas no sistema educacional brasileiro.

2.1- Políticas Públicas voltadas para formação de Professores Alfabetizadores

A alfabetização e seus resultados é tema de diversas discussões nas esferas acadêmica e política, visando melhorias no que tange a concretização das metas e dos direitos estabelecidos pela Lei 14.407, de 2022, que acrescenta inciso XI na Lei 9.394 de 1996, definindo a leitura como prioridade na educação básica. Dentre os direitos que devem ser garantidos pelo Estado, “a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. (Brasil, 2022)

Se tomarmos como referência de tempo após o período da Ditadura Cívico Militar, podemos dizer que políticas públicas voltadas à alfabetização e à formação de professores alfabetizadores começaram a ser criadas em nosso país e foram reforçadas pela constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (2001-2010), de acordo com o artigo 214 da CF/88:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em

educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (Brasil, 1988, p.125).

O Plano Nacional de Educação (2001) foi publicado na esfera da educação com o objetivo de definir as metas e estratégias a serem implementadas pelos sistemas de ensino, bem como os investimentos a serem implementados pelo governo. Podemos ver surgir a cada novo governo Políticas voltadas para a alfabetização de crianças, e a cada programa surgido, percebemos o investimento em formação de professores para atender e cumprir com os objetivos impostos por estes.

O PNE (2011-2020) na meta 5 estabelece estratégias para que a alfabetização se concretize dentro deste período, sendo elas:

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Estratégias: 5.1) fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano. 5.2) aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças. 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas. 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade. 5.5) apoiar a alfabetização de crianças indígenas e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades que assim o desejarem. (Brasil, 2011).

Constatamos no PNE (2011-2020), estratégias a serem realizadas que estipulam que se concretize a alfabetização de crianças em um período. Apresenta 5 estratégias para que se efetive. No PNE (2014-2024), essas metas aumentaram para 7 com o mesmo objetivo, que é “alfabetizar todas as crianças”, porém observamos uma mudança no prazo, pois, nesse será no máximo até o final do terceiro ano do ensino fundamental, enquanto no PNE (2011-2020) diz que as crianças serão alfabetizadas até no máximo 8 anos de idade.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Estratégias: 5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; 5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a

alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental; 5.3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos; 5.4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade; 5.5. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; 5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização; 5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas sem estabelecimento de terminalidade temporal. (Brasil, 2014)

A alfabetização na BNCC apresenta como foco na ação pedagógica, vejamos como está redigida do documento:

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, 2017, p.61)

A BNCC reconhece a especificidade da alfabetização e propõe uma combinação de duas linhas de ensino: a primeira indica a centralidade do texto e trabalha com as práticas sociais de leitura e escrita, a segunda acrescenta a isso o planejamento de atividades que permitam aos alunos refletir sobre uma sistema de escrita alfabética (estudar, por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e com quais letras uma palavra é escrita e onde devem ser colocadas ou como as sílabas são organizadas).

Ao apresentar essa postura, o documento considera as contribuições da perspectiva construtivista, principalmente os estudos sobre os processos pelos quais as crianças passam para se apropriar da escrita. Mas, também, aponta ser preciso um

trabalho com a consciência fonológica e com conhecimento das letras para ajudar a criança a evoluir em suas hipóteses de escrita.

Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2017, p.92)

Conforme a BNCC (2017) no Ensino Fundamental e Educação Infantil, os elementos curriculares concentram-se em uma variedade de práticas. Especialmente relacionado com a cultura infantil tradicional e contemporânea. Neste conjunto de práticas, durante os dois primeiros anos deste segmento, o processo de alfabetização deve estar no centro da ação educativa. Além disso, aprender a ler e escrever oferece aos alunos algo novo e surpreendente, pois amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diversos elementos, por meio da introdução a uma cultura letrada, e de participar de forma mais autônoma e proativa na vida social.

2.2 Programas de Formação Continuada em Alfabetização, no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

Abordaremos a seguir alguns dos principais programas de formação de professores para a alfabetização, que deram suas contribuições a nível nacional, quanto os que foram implantados em Mato Grosso do Sul. Destacamos à nível nacional os programas: Pró Letramento, PROFA, PNAIC, e Tempo de Aprender. No estado de Mato Grosso do Sul em específico, destacamos o Programa Além das Palavras e Programa MS Alfabetiza que é nosso objeto de pesquisa, e dedicaremos a seção 3 para explorá-lo.

A qualidade do ensino ministrado no processo de alfabetização, está relacionada à diversos fatores, como: o espaço físico, formação docente dos professores, a oferta de ensino, condições sociais dos alunos, entre outros. A formação de professores relacionando teoria e prática, lhes permite desenvolver métodos que atendam às necessidades que emergem nas diversas classes escolares.

Nessa ótica, a educação permanente passou a ser considerada como um mecanismo de apoio ao processo formativo dos professores na busca de novos caminhos teóricos e metodológicos para melhorar e transmutar as práticas pedagógicas e para isso algumas questões devem ser consideradas: a preparação e formação do professor, os materiais aplicados para a formação e a caracterização dos métodos e/ou fundamentos teóricos aplicados pelos professores para alfabetizar.

2.2.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

O programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA foi lançado em dezembro do ano de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC). O objetivo do Programa segundo o documento de apresentação do curso, o Guia do Formador (2001) é desenvolver as competências profissionais exigidas no processo de ensino dos professores alfabetizadores, em um curso avançado para professores e formadores, visando desenvolver as competências profissionais exigidas para ensinar a leitura e a escrita, a esse respeito destacamos:

Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores. (Brasil, 2001, PROFA, p.05)

Conforme Barbosa e Cortela (2020), esse programa funcionou sob a supervisão da Profa. Dra. Telma Weisz e o modelo teórico metodológico adotado foi o construtivista, na perspectiva piagetiana.

O público-alvo eram professores alfabetizadores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Documento de Apresentação do PROFA (2001) materiais didáticos do programa de formação proposto, baseiam-se em dois tipos de materiais: textos escritos destinados aos docentes dos cursos e aos formadores. 30 programas de vídeo feitos especialmente para uso no curso. Esses materiais didáticos são enviados às instituições parceiras para distribuição aos professores e participantes do curso.

A implementação do projeto de Formação de Professores para Alfabetização pressupõe a existência de um acordo de cooperação técnica em que o MEC e a secretaria

de educação, a universidade a escolas de magistério e Organizações não governamentais estabelecem as bases de cooperação que viabilizaram o projeto PROFA (2001)

Os pressupostos teóricos do PROFA, segundo Campos, 2006:

Pressupostos Teóricos do PROFA Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem proposta no curso intenciona estabelecer uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, junto aos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoais, há um contexto que fornece informações específicas ao aprendiz, também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendizado. Visa ainda condicionar suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas, pois entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem. Buscando esta interação e construção, o PROFA se fundamenta na pesquisa de Ferreira e Teberosky (1991), que se intitula Teoria Construtivista, advinda das pesquisas piagetianas. Emília Ferreira e Ana Teberosky, em seus estudos acerca da Psicogênese da Língua Escrita. (Campos, 2006, p.38-39)

Ao longo curso foram disponibilizados métodos a todos os professores alfabetizadores de forma a criar um ambiente propício ao desenvolvimento das competências profissionais e conhecimentos necessários.

No documento de apresentação do PROFA (2001), o curso tem duração total de 180 a 200 horas, dividido em três módulos, sendo 75 % do tempo estimado para treinamento em grupo e 25 % do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão compartilhados em um grupo ou entregues ao coordenador, para avaliação. A proposta é realizar aglomerações semanais de 3 horas e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao concluir o curso os participantes que apresentar frequência satisfatória e concluir todas as tarefas atribuídas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

O público alvo do programa são os professores e coordenadores da rede pública de ensino dos governos estaduais e municipais, em nível nacional, com organização organizada em módulos semanais e divididos por disciplinas, o que garante a coordenação geral e a formação das turmas.

Pressupunha que o professor levasse em consideração o conceito, segundo o qual, para que o aluno aprendesse a ler e escrever corretamente, deveria participar de situações que o fizessem pensar, deduzir, estabelecer relações e compreender informações, transformando-se sem o seu conhecimento.

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela apresenta graficamente a linguagem. Algumas reflexões didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem atenção à análise tanto quantitativa como qualitativa, à correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividades epilinguísticas, em que basicamente o aluno precisa: Ler, embora não saiba ler; escrever, apesar de ainda não saber escrever. (Ciríaco, 2020, p. 5)

Com isso, segundo o Documento de Apresentação do Programa (2001), não seria mais possível conceber a escrita apenas como um código para a transcrição gráfica de sons, ou mesmo ignorar os conhecimentos que os alunos já possuem antes de frequentar a escola, ou seja, seria necessário que o formador tomasse uma atitude diferente.

No Documento de Apresentação do Programa (2001) encontramos, passo a passo como o curso foi elaborado e como o formador deverá aplicá-lo. Está dividido em:

Material impresso: Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Catálogo de Resenhas de Filmes, Coletânea de Textos do Módulo I, Guia do Formador do Módulo I, Coletânea de Textos do Módulo II, Guia do Formador do Módulo II, Coletânea de Textos do Módulo III, Guia do Formador do Módulo III. Material videográfico: Vídeo do Formador: Construindo competências de formador, mais 37 vídeos no módulo I, 11 vídeos módulo II e 11 no módulo III. (Brasil, 2001, PROFA)

Campos (2006), conclui que muito ainda tem que avançar para conquistar o domínio da leitura e da escrita no cotidiano escolar, vejamos o que ela diz sobre isso:

O PROFA, em seus documentos, ressalta ser o letramento e a diversidade textual um dos principais responsáveis na formação de sujeitos críticos, pensantes, articuladores, ativos na construção da sua cidadania, por oferecer a oportunidade do domínio do mundo da escrita e da “norma culta”, além de funcionar como eficaz ferramenta para tal. As questões levantadas nesta pesquisa fazem crer que muito se tem a avançar para a conquista das “habilidades” necessárias ao domínio potencial do letramento no cotidiano escolar e social. (Campos, 2006, p.105)

Para Machado (2007) o PROFA teve suas contribuições para a alfabetização, porém, faz críticas sobre o que se refere a mudanças nas práticas pedagógicas. Vejamos o que ela diz:

Apesar do PROFA, trazer propostas atuais e promover uma discussão aprofundada das questões de alfabetização despertando uma consciência de que é necessário repensar o processo de alfabetização, ainda é imprescindível investir mais nesta discussão em termos de políticas públicas como também os pedagógicos que possam realmente elevar a qualidade do ensino em nosso país. Diante disso podemos

afirmar que o PROFA, pouco auxiliou na ressignificação de conceitos que provocassem mudanças na prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para uma reflexão sobre a importância de discussões na escola sobre a prática pedagógica, o que representa um trabalho compartilhado. Assim, como permite as secretarias de educação um repensar dos seus objetivos e ações em relação a formação continuada. (Machado, 2007, p.86)

Avaliando o PROFA, é oportuno observar que um curso que acredita contribuir para o desenvolvimento e criação um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários para a alfabetização, não pode, sozinho, refletir sobre a possibilidade de mudança de paradigmas pedagógicos. Para tal, é necessário ter em conta o percurso pessoal e formativo dos professores, de forma a delinear as expectativas mínimas de aprendizagem para a formação de professores. Além disso, a organização do trabalho didático atual impede que se façam mudanças mais profundas.

2.2.2 Programa de Formação Continuada de Professores Pró-Letramento

No ano de 2005, surgiu o programa Pró-Letramento que objetivava alcançar professores de nos anos iniciais do ensino fundamental. O Pró-Letramento foi um curso de formação continuada, oferecido em duas habilitações em matemática e língua portuguesa, a carga horária total do curso de tutores do Pró-Letramento é de 180 horas, sendo 60 horas a distância e 120 horas presenciais, segundo Brasil (2006), o Programa de Formação Continuada de Professores Pró-Letramento foi realizado em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de professores e com os sistemas de ensino no trabalho docente. Conforme Alferes (2009), nos explica:

O primeiro passo para a criação do Programa Pró-Letramento foi a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica através da Portaria Ministerial 1.403/2003 que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. No mesmo ano, o Edital n.º 01 criou os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Segundo o que consta no Edital. (Alferes, 2009, p.76)

As parcerias firmadas com as universidades são firmadas por meio de convênios. Os responsáveis pela formação, supervisão, coordenação de seminários, produção de materiais e pela certificação, ficam sob a responsabilidade das universidades integrantes da malha Nacional de Educação continuada. As universidades que participam do Pró-Letramento foram: UECE, UEM, UEMG, UEPG, UNEB, UNESP, UNICAMP, UNISINOS,

UFES, UFJF, UFOP, UFPA, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSC, UFSM, UFU, UFVJM, UNB, UNIFAP.

O Pró-letramento traz como concepção teórica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que têm contribuído para a compreensão da construção da leitura e da escrita em crianças. Suas pesquisas indicam que a alfabetização é um processo de desenvolvimento de hipóteses da escrita, não apenas à uma mera associação com situações em que a criança adquire um código escrito.

O Pró-Letramento passou por um processo antes da decisão de sua formulação, como nos explica Alferes (2009):

O processo de decisão e formulação do Programa Pró-Letramento foi influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados. O primeiro refere-se ao início, no ano de 2003, de uma nova gestão do governo federal. A vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições de 2002 muda a disposição de se desenvolver políticas públicas nas quais as verdades neoliberais não sejam dominantes. Em decorrência disso, novas políticas começaram a ser delineadas, sendo diversas delas orientadas para a promoção da igualdade e da inclusão social. (Alferes, 2009, p.72)

O material do Pró-Letramento é dividido em dois volumes: “Alfabetização e Linguagem e Matemática. O fascículo de Alfabetização e Linguagens é assinado pela Universidade Federal de Minas Gerais e o Fascículo de matemática é assinado pela Universidade Federal do Espírito Santo. O Curso de Formação é organizado por um conjunto de sete fascículos e quatro fitas de vídeo, além de um fascículo para os Professores Orientadores:

Conteúdo: fasc. 1. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. – Fasc. 2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação. – Fasc. Anexo. – Fasc. 3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. – Fasc. 4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. – Fasc. 5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos. – Fasc. 6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. – Fasc. 7. Modos de falar modos de escrever. – Fasc. complementar. – fasc. SAEB – Prova Brasil matriz de referência 4ª série do ensino fundamental. 1. Alfabetização da criança. 2. Letramento. 3. Avaliação da aprendizagem 4. Utilização da biblioteca. 5. Livro didático. 6. Organização do trabalho docente I. Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental II. Brasil. Secretaria de Educação Básica. (Brasil, 2008, p.06)

O fascículo, do Pró-Letramento (2008) é apresentado na forma de um documento intitulado Guia Geral, a qual é descrita a estrutura do programa. De acordo com deste documento, o Pró-Letramento é realizado pelo Ministério da Educação – MEC, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em colaboração com

universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada e com a participação do MEC, representado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), e com a participação das redes públicas de ensino por meio de participação das secretarias municipais e estaduais de educação.

O programa era realizado através da composição de participantes em cada estado, a saber: Um Coordenador Geral do Programa, um responsável pela implementação do Programa e vinculado à universidade parceira; Um Coordenador Administrativo do Programa, responsável pela organização do Programa nos municípios que aderem aos cursos e pela articulação entre uma IES; Secretaria de Educação de cada ente federado. Porém, Alferes (2009) crítica a forma com está descrito no Fascículo, como podemos ver abaixo:

Visando alcançar as metas mencionadas, o documento atribui a atores e instâncias as funções para a implementação, execução e avaliação do Programa Pró-Letramento. Essas funções são descritas na forma de um texto que apresenta para cada ator ou instância a sua descrição e, em seguida, quais são suas atribuições. Porém, provavelmente por ser bem sucinto (sendo constituído de apenas oito páginas), o texto do documento não possui a clareza necessária para que seja entendido completamente, por apresentar frases curtas e algumas vezes sem ligação com o restante do parágrafo. Outra questão apontada no documento é a reafirmação da autonomia das formas de gestão e o regime de colaboração entre as instâncias do governo (federal, estadual e municipal), com o intuito de trabalharem de forma integrada, para atingir os objetivos do Programa. (Alferes, 2009, p.82)

Segundo o Fascículo, do Pró-Letramento (2008), a universidade formadora, seria responsável pela formação de guias de estudo (tutores) denominados de Estudantes Orientadores (Tutores). A indicação é pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica, podendo ser em Pedagogia ou alguma área específica, Matemática ou Letras, dependendo da área em que pretenda atuar. Professores Cursistas seriam professores dos anos iniciais do ensino básico (1º a 5º ano) e deveriam atuar em sala de aula na Rede Pública de Ensino.

Os objetivos do Pró-Letramento são:

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

continuada; desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (Brasil, 2008, p.06)

Nas informações contidas no Fascículo, do Pró-Letramento (2008), observamos que o programa foi dividido em duas partes: a 1ª Etapa e o Revezamento. De acordo com as diretrizes do programa, os tutores foram treinados nas universidades por formadores tanto em matemática quanto em alfabetização e linguagem. O treinamento durou 180 horas. A primeira etapa teve início com a chegada dos tutores à universidade formativa, onde tiveram seu primeiro contato com a estrutura do curso e com o Pró-Letramento em fascículos. Essa etapa ficou conhecida como Formação Inicial. Foram criados módulos para um curso que contemplava todo o conteúdo do Ensino Fundamental Ciclo I e aconteciam seminários de acompanhamento para revisão dos conteúdos e realização de avaliação.

Conforme nos explica Alferes (2009)

Com relação às dificuldades encontradas na implementação e gestão do Programa Pró-Letramento, a partir da análise das entrevistas foi possível identificar algumas delas. Em um contexto mais amplo, uma das dificuldades seria o ônus que o município tem com o deslocamento de professores orientadores de estudo para a participação na formação inicial e nos seminários. No início o MEC faz a apresentação do programa aos municípios e informa que o compromisso destes será com o deslocamento, a alimentação e a estadia do tutor no local de formação e realização dos seminários, o que geralmente é feito na capital de cada Estado. Para a professora CP, esse deslocamento fica oneroso e, por isso algumas vezes alguns municípios deixam de cumprir seu compromisso. (Alferes, 2009, p.104)

Hess e Souza (2018), tecem algumas críticas a respeito da forma com que o programa está estruturado.

Podemos analisar que o Programa está estruturado de maneira que os professores apenas participam dele, em nenhum momento, de sua elaboração. O Programa precisa ser rápido em relação ao período de duração, pois os resultados nas avaliações precisam melhorar; uma parte do Programa é realizada a distância através de orientadores de estudo (que na maioria das vezes são colegas de trabalho dos professores, os quais muitas vezes não conseguem tempo para preparar o material que deverá ser ministrado na próxima aula), gerando uma intensificação do trabalho docente (Hees, Souza.2018, p.153)

De acordo com Luz (2011), a influência do Programa Pró-Letramento na atuação dos professores cursistas é restrita, já que não é acompanhada por uma política de valorização do professor e a formação teórica não vai além das paredes da escola,

tornando o processo de formação individualizado e sem provocar mudanças que sejam consideradas significativas no processo contínuo de formação dos professores.

Em linhas gerais, o estudo revelou, pela análise dos documentos e das entrevistas, que a contribuição do Programa Pró-Letramento para atuação das professoras cursistas entrevistadas é limitada, tendo em vista que não vem acompanhada de uma política de valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e formação e que não se constitui em uma formação teoricamente densa que transpasse as “paredes das salas de aula”, que tendem a individualizar o processo de formação continuada e a não provocar mudanças mais amplas no contexto profissional dos professores. (Luz, 2018, p.17)

Percebemos no Pró letramento a parceria com muitas universidades que produzem conhecimento científico, porém algumas questões ainda ficam “prisoneiras” no processo. Visto que a modificação da prática educativa depende de vários outros fatores, tais como: estudo sobre novas teorias; discussão de teoria e prática integrativa; formação continuada contínua, dentre outras.

2.2.3 PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Conforme a portaria Nº - 867, de 4 de julho de 2012 institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. No Art. 1º fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no qual firmam o compromisso o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação. Estes ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conferindo resultados por exame periódico, que passa a abranger:

I - A alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (Brasil, 2013)

O convênio com cada ente federado foi formalizado em instrumento a ser disponibilizado pelo MEC. O art. 2º, por meio do qual o MEC, em colaboração com instituições de ensino superior, apoiou as redes públicas de ensino dos estados, do distrito federal e dos municípios na alfabetização e no ensino de alunos até o final do terceiro ano

do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. É necessário que estas escolas se caracterizem:

I - Pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto. (Brasil, 2012).

O Art. 4º se refere aos entes federados que porventura não aderirem ao programa. Por possuírem programa próprio de alfabetização, poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC.

A carga horária do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa está organizada da seguinte maneira:

Carga horária da formação para professores alfabetizadores, orientadores de estudos e coordenadores locais. Professor alfabetizador: - 80 (oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores. Seminário Inicial: 8h Encontros: 5 x 8h Seminário Final: 12h. Outras atividades: 20h A ampliação da carga horária tem o objetivo de aproximar à carga horária do professor alfabetizador à carga horária do orientador de estudos na busca de legitimar as atividades não presenciais. Assim, nestes momentos os professores alfabetizadores serão orientados na realização de atividades não presenciais como leituras, estudos, planejamentos e reflexões quanto à prática pedagógica. Orientador de Estudos: - 100 (cem) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo; Seminário Inicial: 20h Encontros: 4 x 12h Seminário Final: 12h. Outras atividades: 20h Coordenador Local - 32(trinta e duas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios. Seminário Inicial: 8h Encontros: 2 x 8h Seminário Final: 8h. Nestes momentos serão apresentadas as diretrizes de formação, informações gerais sobre a execução do programa, estudos e reflexões. (Brasil, PNAIC. 2013)

Conforme Brasil, (2013), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC) com participação articulada entre Governo Federal, governo estadual e municipal e Distrito Federal, visando mobilizar esforços e recursos para valorização de professores.

O programa ofereceu apoio pedagógico, disponibilizando materiais para as crianças atendidas pelo programa de alfabetização, nos sistemas de avaliação, gestão e monitoramento, com objetivo de alfabetizar crianças até oito anos de idade

correspondendo ao terceiro ano do Ensino Fundamental, tendo como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Este programa, foi organizado segundo a Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC). O Art. 5º determina as ações de formação do PNAIC e do PNME (Programa Novo Mais Educação) e têm por objetivos:

I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. (Brasil, PNAIC. 2013).

Observamos que nos documentos que regulamentam o PNAIC, surge a sigla PNME que significa Programa Novo Mais Educação:

PNME ou Novo Mais Educação ou, doravante, denominado Programa, foi instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, publicada no DOU de 11 de outubro de 2016, é uma estratégia do governo federal que objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (Brasil,2017)

O PNAIC foi desenvolvido para estimular as ações reflexivas de professores sobre tempos e espaços escolares. Para orientar a proposta apresentam cinco princípios que são eles:

Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais; Integração entre os componentes curriculares; Foco na organização do trabalho pedagógico; Seleção e discussão de temáticas fundantes; e Ênfase na alfabetização e letramento das crianças. (Brasil, PNAIC. 2013).

O objetivo do processo educacional do PNAIC era ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva da leitura em uma abordagem interdisciplinar que priorize o diálogo contínuo e sistemático com docentes e equipe pedagógica da escola para garantir os direitos dos alunos de aprendizagem e desenvolvimento e para melhorar a qualidade da educação pública no Brasil.

Entretanto, Melo (2015), faz críticas severas a metodologias didáticos-pedagógicas do PNAIC, vejamos o que ela diz sobre isso:

Mediante a leitura crítica que se vem fazendo dos cadernos do PNAIC destinados à formação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental I foi possível a identificação de uma proposta didático-pedagógica bem

próxima do método sintético denominado de fônico, embora se reconheça o uso de textos de circulação social. Parte se do pressuposto de que, a perspectiva de letramento adotada pelo MEC dissocia o ensino- aprendizagem da leitura e da escrita de seus usos e funções sociais, bem como de seus aspectos políticos e ideológicos, por isso, caracteriza-se como uma concepção limitada do processo de alfabetização, observado não só em seu ideário, bem como na sua proposta de formação docente e prática pedagógica. (Melo, 2015, p.200)

As ações do PNAIC apoiam-se, portanto, em quatro eixos de atuação:

1) Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização; 2) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do Pnaic, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 3) A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras; e 4) Materiais didáticos entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD Pnaic) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE). (Brasil, PNAIC. 2013).

Os encontros eram realizados presencialmente, ao longo de seis meses distribuídas ao longo do ano, num total de 120 horas, assuntos como: currículo, planejamento escolar, rotinas, aprendizado da escrita alfabética, ludicidade, gêneros textuais, sequências didáticas e avaliação, foram abordados em cada encontro.

São público-alvo do PNAIC:

I - os coordenadores pedagógicos de instituições que atendam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em efetivo exercício; II - os professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, em efetivo exercício; III - os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício; IV - os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil que atendam a educação

infantil, em efetivo exercício; V - os articuladores da escola; e VI - os mediadores de aprendizagem. (Brasil, PNAIC. 2013)

O programa PNAIC, assume o compromisso com uma concepção de formação continuada pressupondo a articulação entre teoria e prática. A formação teve a prática docente como ponto de partida e de chegada para proporcionar aos professores uma formação profissional que visa aumentar a qualidade de ensino.

Melo (2015), não acredita que a formação continuada oferecida pelo PNAIC seja crítica e reflexiva, como expõe abaixo:

Conclui-se que a formação continuada oferecida pelo PNAIC não tem nada de crítica e reflexiva, configurando-se muito mais como um meio de formar tecnicamente o alfabetizador para seguir as prescrições estatais, bem como utilizar os recursos por ele disponibilizados ou pior, por responsabilizar-se por atingir metas e índices impostos, financiar a educação pública brasileira com recursos próprios ou advindos da comunidade. (Melo, 2015, p.200)

Lucca e Osti, (2019) também tecem críticas ao PNAIC, pois não acreditam que ele será a solução para todos os problemas relacionados a alfabetização, também ressaltam outros problemas associados à Educação Básica que envolvem questões estruturais.

Sobre o processo de formação continuada considera-se que o PNAIC não é uma panaceia para a área de alfabetização, pois os problemas relacionados a esta área, ou ainda, aos altos níveis de pessoas analfabetas no país também evidenciam outros problemas relacionados à Educação Básica, de um modo geral, que não se reduzem às dificuldades dos educandos em seus processos de aprendizagem e domínio da leitura e escrita, mas envolvem questões estruturais (como por exemplo, as condições físicas das escolas brasileiras, a quantidade de alunos por turma, as defasagens de aprendizagem, a formação docente dos professores, o tempo garantido e dedicado para as formações continuadas dos professores, as formações em serviço, dentre outras). Portanto, não são problemas que se restringem à relação aluno – conhecimento, mas extrapolam os acontecimentos em sala de aula. (Lucca, Osti, 2019, p.17)

De modo geral, vemos que os idealizadores do PNAIC pensaram em um programa que atendesse as necessidades de políticas públicas voltadas para a alfabetização, buscou-se apoio em parcerias com universidades para elaborar o programa de formação continuada, construindo e desenvolvendo materiais, porém percebemos que, como as autoras acima nos esclarecem, os problemas ultrapassam as situações das salas de aula. Ou seja, são estruturais.

2.2.4 Programa Tempo de Aprender

No ano de 2020 o Governo Federal, por meio da portaria nº 280 de 19 de fevereiro, instituiu o programa Tempo de Aprender, com o objetivo de alcançar a alfabetização em crianças da Educação Básica, conforme esclarece no: “ Art. 1º Instituir o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil”. (Brasil, 2020)

O programa segue as diretrizes da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tem como foco a ciência da leitura cognitiva e a neurociência e garante a implementação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais. “Tempo de Aprender” está organizado em versão online e presencial e é dirigido a professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e ajudantes de alfabetização, sendo recomendado para professores do último ano da educação infantil e o primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

Com uma carga horária de 30 horas, o curso foi dividido em oito módulos que abordam assuntos como conhecimento das letras, fluência, ampliação do vocabulário e compreensão. Qualquer pessoa que tivesse interesse em ampliar seus conhecimentos acerca do processo de alfabetização poderia se inscrever.

A modalidade online teve início no ambiente virtual de aprendizagem do MEC no primeiro semestre de 2020, enquanto a presencial foi prevista para o segundo semestre e foi processada com modelo multiplicador. Devido à pandemia da COVID-19.

Nesse sentido, o objetivo do programa era redimensionar a prática pedagógica, promover a formação continuada e acompanhar os professores da educação básica com o objetivo predeterminado de "elevar" o Índice de Desenvolvimento da Educação, Básica - (Mato Grosso do Sul, IDEB. 2008).

Sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA) segundo (Brasil, 2020), descreve que é uma política voltada para a implementação de práticas baseadas em “evidências científicas” de fontes nacionais e internacionais, o programa do MEC traz um plano estratégico para corrigir as políticas públicas de alfabetização do país. Iniciativa foi implementada com a participação de estados, municípios e Distrito Federal, apresentando os eixos de formação:

Eixos e ações – O Tempo de Aprender conta com quatro eixos e 10 ações efetivas que visam dar aos alunos, já nos primeiros anos de estudo, a formação básica de qualidade necessária para que exerçam a cidadania e alcancem o sucesso profissional. Conheça cada eixo: Formação continuada de profissionais da alfabetização: para capacitar

e aperfeiçoar o conhecimento de professores, os mais importantes parceiros do MEC nos esforços de melhorar o desempenho dos alunos brasileiros no processo de alfabetização. (Brasil, 2020).

Segundo o Art. 4º, a adesão ao programa Tempo de Aprender é voluntária e será realizada mediante assinatura de termo de adesão, fornecido pela secretaria de Alfabetização do Ministério da educação – Sealf / MEC, em conjunto pelo diretor geral e pelo chefe do executivo das respectivas confederações. (Mato Grosso do Sul, 2020).

O artigo 5º trata dos Princípios e objetivos, vejamos o que diz:

Art. 5º São princípios do Programa Tempo de Aprender, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aqueles elencados na Política Nacional de Alfabetização - PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Art. 6º São objetivos do Programa Tempo de Aprender: I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; II - contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014; III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas. (Brasil, 2020)

Os artigos 7º, 8º, tratam da adesão ao programa que ficará a cargo das Entidades Executoras, via MEC, detalhando como acontecerá esse processo. Veja a seguir:

§ 1º A adesão ao Programa Tempo de Aprender implica no cumprimento de todas as ações disponibilizadas pelo Ministério da Educação elencadas nesta portaria. § 2º Para efeitos de cumprimento das ações voltadas à formação continuada presencia de professores, será admitida tanto a participação do ente federado nas formações presenciais por articuladores, na forma dos art. 16 a 27 desta portaria quanto a realização de formações presenciais equivalentes no âmbito do ente federado ou em cooperação com seu respectivo Estado, desde que apresentem conteúdos que abordem a integridade da matriz de conteúdos do ciclo de formação correspondente; § 3º Para efeitos de cumprimento das ações voltadas à formação continuada presencial de gestores, será admitida tanto a participação do ente federado nas formações presenciais por articuladores, na forma dos art. 30 e 31 desta portaria quanto a realização de formações presenciais equivalentes no âmbito do ente federado ou em cooperação com seu respectivo Estado, **desde que apresentem conteúdos que abordem a integridade da matriz de conteúdos do ciclo de formação correspondente;** § 4º Após adesão e a cada ano, o ente poderá apresentar pedido por meio de formulário próprio em que declara a equivalência descrita nos §§ 2º e 3º deste artigo durante prazo estipulado pelo Ministério da Educação. § 5º O ente federado poderá apresentar revogação do pedido descrito no § 4º, observado tempo hábil operacional para a sua inserção nas referidas ações. (Brasil, 2020, grifos nosso)

Observamos um certo cerceamento no que diz respeito aos conteúdos que devem ser ministrados nas formações presenciais equivalentes realizadas pelos entes federados, determinando que abordem conteúdos de acordo com a matriz do ciclo de formação.

Sobre o regime de colaboração no Art. 10 observamos que o programa foi implementado por meio da colaboração entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, porém não a participação de municípios não está condicionada a adesão do estado. Ficará a cargo do MEC o apoio técnico e financeiro aos programas locais em regime de colaboração.

O capítulo V que rege sobre a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Art. 12, institui as ações para organização e explica que terão normativos específicos. A Seção I, dos cursos on-line de formação continuada para professores no Art. 13, determina que:

Os cursos on-line de formação continuada para professores serão realizados por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – Avamec ou outro meio determinado pela Sealf/MEC. Art. 14. Os cursos on-line serão compostos por recursos pedagógicos variados, como textos, vídeos, questionários e atividades. § 1º O professor, ao completar os cursos, poderá ser submetido a teste on-line para avaliar o conhecimento adquirido. § 2º O professor que atingir o desempenho mínimo estabelecido pelo MEC terá direito a certificado de conclusão de curso. Art. 15. À exceção de avaliações finais, o professor terá livre acesso a todo o conteúdo da formação que esteja disponível, não havendo limite de navegação no ambiente de aprendizagem, número de visualizações de vídeos, tampouco limite de tempo para conclusão do curso. Parágrafo único. A implementação de questionários de controle de avanço não descaracteriza a liberdade de acesso ao conteúdo. (Brasil, 2020)

No capítulo IX apresenta uma avaliação denominada teste de fluência em leitura que, consiste, realizar o teste de diagnóstico, que deve ser aplicado por entidade contratada. Esclarece que o diagnóstico de fluência em leitura não é de caráter classificatórios ou de premiações, mas formativo, servirá para subsidiar a atuação dos professores almejando melhorias.

Art. 37. O MEC definirá, em ato específico, o procedimento de aplicação do diagnóstico formativo a cada aluno individualmente bem como a forma de correção. Art. 38. Compete ao ente participante a viabilização operacional e logística desta ação e do envio dos resultados. Parágrafo único. A depender da forma definida para a aplicação do teste, tal viabilização pode se dar, inclusive, na forma de impressão de material, cadastro dos alunos, disponibilização de equipamentos para aplicação e acesso à internet para envio dos resultados. Art. 39. As devolutivas do diagnóstico formativo serão apresentadas pelo MEC em sistema ou enviadas ao coordenador local do programa. (Brasil, 2020)

O Art. 48 prevê a premiação por desempenho para diretores escolares e professores, determina que:

A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório. Parágrafo único. A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização. (Brasil, 2020)

Alguns autores fazem a crítica sobre a estrutura do programa tal qual foi pensado, sobre as metodologias, e as teorias que o embasam, pois, o *slogam* do programa diz se tratar de um programa que é baseado em “evidências científicas e idealizado pela recém-criada Secretaria de Alfabetização”, e segundo (Brasil, 2020) foi uma iniciativa que visava dar apoio e valorizar professores e gestores das redes públicas no que tange a aprendizagem, principalmente no processo de alfabetização. Porém, ao mudar os direcionamentos das Políticas Públicas de Alfabetização “o Programa remonta ao modelo imperial da base do português António Feliciano de Castilho que, em 1855, propagandeou na corte brasileira o método fônico como a saída para o “mal” do analfabetismo”. (Albuquerque, Boto, 2020p. 11)

Autores tecem críticas ao programa Tempo de Aprender, pois percebem no material a desconsideração com as pesquisas de pesquisadores brasileiros consolidados no campo da alfabetização e que não são mencionados, levando ao pensamento de negação dessas teorias. Como vemos nesta citação abaixo:

O “Tempo de Aprender” fundamenta-se em evidências científicas e, embora algumas pesquisas nacionais sejam citadas no programa, o que se identifica, na verdade, é uma desconsideração dos estudos e das pesquisas brasileiras e uma majoritária referência a estudos internacionais. Ao que tudo indica, há um intencional apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando, inclusive, a discussão sobre letramento. Esse conjunto de negações visa, segundo Mortatti (2019, p. 45), “a destruição simbólica do extenso corpo de conhecimento sobre alfabetização (e sua complexa multifacetação)” já consolidado no Brasil. (Nogueira, Lapuente, 2021, p.03)

Percebemos que este programa que pressupõe uma ampliação da qualidade de ensino na alfabetização de crianças, não superou as expectativas para redimensionar as práticas pedagógicas, pois, não apresentou metodologias proporcionais com o avanço do conhecimento sobre o ensino da leitura e da escrita.

2.3 Programas Desenvolvidos pelo Estado de Mato Grosso do Sul.

Abordaremos dois programas desenvolvidos no Mato Grosso do Sul, o Além das Palavras e o MS Alfabetiza-todos pela alfabetização da criança.

2.3.1 Programa Além das Palavras

A Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) implementou o projeto denominado Além das Palavras, em parceria com o Governo Federal, mediante o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O projeto do Governo Estadual objetivou —[...] melhorar o desempenho dos alunos nos anos iniciais —1º e 2º anos/alfabetização [...] cujas unidades escolares estaduais apresentaram adesão a ele. (Mato Grosso do Sul, 2009). Esperava melhorar o desempenho dos alunos na aprendizagem de matemática e português, corrigindo os resultados insatisfatórios obtidos por muitas escolas nas avaliações externas.

Nesse sentido, o objetivo do programa era redimensionar a prática pedagógica, promover a formação continuada e acompanhar os professores da Educação Básica com o objetivo predeterminado de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. (Mato Grosso do Sul, 2008).

Os materiais para a língua portuguesa foram selecionados no instituto Alfa e Beto¹, metodologia consiste na alfabetização por meio do método fônico, destacando a importância de um ambiente propício à construção do conhecimento utilizando materiais lúdicos vinculados à idade dos alunos matriculados em cada ano letivo. (Mato Grosso do Sul, 2009).

O material de apoio do professor é composto por livro didático, fantoches, um livro gigante utilizado para narração e livros menores que abordam as mesmas leituras, orientados, entre outros aspectos, para a socialização, já que o trabalho deve ser feito em grupo. Há também minilivros de texto manuscrito e cursivo para alunos com 120 histórias, além de letreiros e CDs que ensinam como trabalhar o método fonético e atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos. A agenda do professor também

¹ Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental, cujo o um dos objetivos desse grupo é disseminar e promover políticas e práticas de educação, promover a efetiva alfabetização das crianças. <https://www.institutoraiar.org.br/post/instituto-alfa-e-beto-parceiro-do-raiar-para-melhorar-a-aprendizagem-em-redes-de-educa%C3%A7%C3%A3o>

é um recurso para o planejamento das atividades diárias desenvolvidas com materiais didáticos. (Mato Grosso do Sul, 2009)

O material para os alunos do primeiro ano era composto por dois livros didáticos para o primeiro e segundo semestres de cada ano, que incluíam suporte para alfabeto móvel, dois livros de caligrafia, que incluem atividades de coordenação de movimentos e escrita, inicialmente com letra bastão e depois com letra cursiva, possibilitando o controle das atividades aos pais. Para os alunos do 2º ao 5º ano, o livro didático é dividido em blocos de aulas com uma média de cinco aulas a cada dois meses, sendo que a última aula provê uma revisão das lições restantes.

Todo o conteúdo focava no uso de diferentes tipos de textos e sobre o ensino da gramática é desenvolvida a aprendizagem através da intertextualidade contemplada principalmente no livro didático. Os alunos receberam um livro “Entender e ReLER” que contém diversos trechos para praticar a leitura. Um livro de exercícios baseado neste livro também foi distribuído. (Mato Grosso do Sul, 2009).

Bernardo (2012) constatou alguns entraves na sistematização do curso pois, quando foi implementado, houve algumas situações durante o percurso que resultaram em problemas na sua execução. A autora relata algumas dificuldades enfrentadas:

Durante os dois primeiros anos do projeto na escola Viegas Machado tivemos problemas com relação aos materiais didáticos propostos. O material apresentava excelente qualidade em relação ao conteúdo de Matemática, assim como na qualidade da impressão e do papel, ou seja, nas características físicas. Entretanto no primeiro ano três foram as dificuldades: a primeira estava relacionada à época em que o material foi entregue aos alunos, praticamente na metade do primeiro bimestre. (Bernardo, 2012, p.9)

Duas outras dificuldades foram constatadas por Bernardo (2012). Uma delas demonstra que os autores do projeto não pensaram em como introduzir os alunos no programa, pois, ele foi pensado com uma sequência de aprendizagem que se inicia no primeiro ano do Ensino Fundamental e vai até o quinto ano e os alunos tiveram dificuldades em acompanhar. A outra dificuldade foi a falta de material didático necessário para atender todas as crianças em tempo hábil. Assim como podemos observar na citação abaixo:

[...] dificuldade estava no desenvolvimento das atividades propostas pelo material, parte dos alunos do quinto ano tinham dificuldades em realizá-las, pois os livros adotados fazem parte de uma coleção que apresenta uma sequência de aprendizagem, na qual inicia no primeiro ano e encerra no quinto, ou seja, estes alunos estavam iniciando a utilização do material na última parte desta sequência, os mesmos não conseguiam desenvolver as atividades, por não conseguir interpretar ou

por defasagem de conteúdo. Por fim, não havia material suficiente para todos, foi enviado um número menor de exemplares do que o quantitativo de alunos por sala, sendo oferecido por iniciativa da Escola xérox dos livros para que todos tivessem acesso ao material e pudesse desenvolver as atividades durante as aulas e em casa. (Bernardo, 2012, p. 09)

O programa de formação continuada Além das Palavras foi estruturado para atender as necessidades de Alfabetização e de aprendizagem de matemática, porém, não percebemos a valorização e introdução de obras clássicas, nem acesso ao patrimônio cultural, mas, vimos o livro didático em lugar de destaque, compondo as metodologias de ensino do Além das Palavras.

Quadro 2-Programas de formação continuada

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA				
NOME	PROFA	Pró-letramento	PNAIC	Tempo de aprender
PERÍODO	Ano 2000	Ano 2005	2012	2021
PÚBLICO-ALVO	professores que ensinavam leitura e escrita na educação infantil	professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano)	São públicos-alvo da formação continuada em serviço: I - os coordenadores pedagógicos de instituições que atendam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em efetivo exercício; II - os professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, em efetivo exercício; III - os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício; IV - os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil que atendam a educação infantil, em efetivo exercício; V - os articuladores da escola; e VI - os mediadores de aprendizagem.	Professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e ajudantes de alfabetização, sendo recomendado para professores do último ano da educação infantil e o primeiro e segundo ano do ensino fundamental.
CARGA HORÁRIA	O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal:	180 horas, sendo 60 horas a distância e 120 horas presenciais	Professor alfabetizador: - 80 (oitenta) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores.	30 horas

	<p>estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.</p>		<p>Orientador de Estudos: - 100 (cem) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo.</p> <p>Coordenador Local - 32(trinta e duas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios.</p>	
<p>OBJETIVOS</p>	<p>Desenvolver as competências profissionais exigidas no processo de ensino dos professores alfabetizadores, em um curso avançado para professores e formadores, visando desenvolver as competências profissionais exigidas para ensinar a leitura e a escrita.</p>	<p>Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.</p>	<p>I-Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e IV - Contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.</p>	<p>I - Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas; II - Contribuir para a consecução da Meta 5 do Plano Nacional de Educação, de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 2014; III - Assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País; e IV - Impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em seus diferentes níveis e etapas</p>

INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	Secretarias de educação, a universidade, as escolas de magistério, Organizações não Governamentais estabelecem as bases de cooperação que viabilizaram o projeto.	Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de professores e com os sistemas de ensino no trabalho docente. UECE, UEM, UEMG, UEPG, UNEB, UNESP, UNICAMP, UNISINOS, UFES, UFJF, UFOP, UFPA, UFPE, UFPR, UFRJ, UFSC, UFSM, UFU, UFVJM, UNB, UNIFAP.	As instituições de ensino superior públicas	Entes federados, União, Estados, Municípios e Distrito Federal
ÁREAS	Educação Infantil, primeiros anos do ensino básico e na Educação de jovens e adultos.	Língua Portuguesa (leitura/escrita) e Matemática	pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME; (Programa Novo Mais Educação)	Último ano da Educação Infantil e para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental.
CONCEPÇÃO TEÓRICA	Esse programa funcionou sob a supervisão da Profa. Dra. Telma Weisz e o modelo teórico metodológico adotado foi o construtivista, na perspectiva piagetiana. O PROFA se fundamenta na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1991), que se intitula Teoria Construtivista, advinda das pesquisas piagetianas. Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em seus estudos acerca da Psicogênese da Língua Escrita.	O Pró-letramento traz como concepção teórica os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que têm contribuído para a compreensão da construção da leitura e da escrita em crianças.	A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica.	Tem como foco a ciência da leitura cognitiva e a neurociência e garante a implementação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais.

Fonte: Elaboração da autora

3- O PROGRAMA MS ALFABETIZA-TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA

O objetivo desta seção é buscar entendimento sobre como foi implementado o programa MS Alfabetiza, no município de Campo Grande Mato Grosso do Sul, bem como, investigar o curso de formação continuada de professores. Acessamos os materiais disponibilizados para formação de professores com o objetivo de investigar a proposta de Organização do Trabalho Didático- OTD, no curso de formação de professores, de que forma foi organizado para atender aos cursistas e como está estruturado para alcançar os objetivos por ele proposto.

Iremos investigar o curso de formação continuada de professores ofertado no ano de 2022, bem como, os documentos, analisando a organização do trabalho didático proposta pelo curso de formação continuada de professores ofertada pelo programa MS Alfabetiza-todos pela alfabetização da criança.

Os documentos acessados foram disponibilizados pela SED, Secretaria Estadual de Educação. São eles: Guia do cursista, Roteiro do cursista, Roteiro do Formador, porém, o principal documento que iremos discutir serão os materiais disponibilizados para o curso formação de professores dos Primeiros anos do Ensino Fundamental que servem de apoio a alfabetização de crianças matriculadas nos 1º e 2º anos desta etapa.

O programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, foi instituído no governo de Reinaldo Azambuja a partir do ano de 2021, e é ofertado até o momento presente pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

A lei Nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, estabelece o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança e foi criada para amenizar prejuízos na aprendizagem de crianças desde a educação infantil até o segundo ano do ensino fundamental. No art. 1º detalha sobre a instituição do programa e sobre o objetivo, vejam:

Art. 1º Institui-se, no âmbito do Poder Executivo Estadual, o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, o qual tem por objetivo o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular. (Mato Grosso do Sul, 2021, p.6-7)

A resolução/SED N. 4.020, de 1º de abril de 2022, regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança pela Secretaria de Estado

de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Demonstra-se isso no Art. 2º.

O Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, executado pela Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios sul-mato-grossenses, tem por finalidade o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados a sua idade e ao seu nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular. (Mato Grosso do Sul, 2021)

O objetivo do programa MS Alfabetiza é proporcionar aos alunos matriculados nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul as condições necessárias para que tenham habilidades de leitura e escrita adequadas à sua idade e nível de escolaridade. O programa é oferecido pela Secretaria Estadual de Educação /MS (SED), e estendido aos municípios por meio de parcerias.

Foi lançado em outubro do ano de 2021 e é uma parceria com: a Fundação Lemann, uma organização que se intitula familiar sem fins lucrativos, brasileira, que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil, o Instituto Natura, uma organização sem fins lucrativos, que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade inclusive da educação, a Bem Comum, Associação Bem Comum (ABC), fundada em 2018, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação, responsável pela parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)², a ²Associação do Municípios de Mato Grosso do Sul (ASSOMASUL), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (FADEB).

O Programa MS Alfabetiza contempla os seguintes eixos: formação continuada dos professores e gestores escolares; avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; fortalecimento da gestão escolar; cooperação e incentivos

² A Parceria para a alfabetização em Regime Colaborativo (PARC) é um programa criado em 2019 pela Associação Bem Comum, com o objetivo de apoiar as autoridades públicas no desenvolvimento e implementação de políticas que visem o desenvolvimento do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental com especial enfoque na alfabetização. (Mato Grosso do Sul, 2021)

entre estado e municípios; oferta de material didático complementar. Observamos isso no Art.2º e no 3º:

Art. 2º O Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança, por meio das parcerias a que se refere o parágrafo único do art. 1º desta Lei, deverá ser desenvolvido com foco nos estudantes matriculados nas seguintes etapas de ensino das redes públicas do território sul-mato-grossense: I - educação infantil; e II - 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Art. 3º O Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança será estruturado nos seguintes eixos: **I - formação continuada dos professores e dos gestores escolares**; II - avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; III - fortalecimento da gestão escolar; IV - cooperação e incentivos entre Estado e Municípios; V - oferta de material didático complementar. (Mato Grosso do Sul, 2021, grifos nossos).

Foca-se nesse trabalho na formação continuada, mas observa-se que dentre os eixos do Programa está a oferta de material didático complementar, que são livros que complementam os conteúdos pré-determinados pela matriz curricular de cada grupo escolar. A coletânea MS Alfabetiza é disponibilizada aos estudantes dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e o livro do professor para os regentes das respectivas turmas, para que durante o ano letivo subsidie as aulas. O público alvo são crianças matriculadas na Educação Infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental, tal como consta no Art. 3º “O Programa contemplará os estudantes da Educação Infantil - Pré-II e os estudantes do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, e os profissionais da educação básica da rede pública de ensino vinculados”. (Mato Grosso do Sul, 2022).

O Programa é responsável por investimentos em diversas frentes, tais como: aquisição de livro didático, (a coletânea que é entregue às crianças do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, durante o ano letivo), premiações destinadas às escolas que obtiverem os melhores índices de alfabetização, contribuições financeiras às escolas com os menores índices de aprendizagem (denominadas “escolas apoiadas”), recursos para avaliações anuais pela SED e bolsas para formação dos profissionais. (Mato Grosso do Sul, 2022)

De acordo com os dados do programa encontrados no site oficial é afirmado que o sucesso na alfabetização auxilia no desenvolvimento do aluno em todas as fases da educação básica (Mato Grosso do Sul, 2021). Diante disso, pondera a relevância do regime colaborativo.

Para atingir esse objetivo, o Estado de Mato Grosso do Sul firmou parceria com os municípios sul - mato-grossenses com o objetivo de sustentar e fomentar a articulação entre as Redes Nacional e Municipal de Ensino por meio de ações articuladas que visam

potencializar o aprendizado e a melhorar os indicadores educacionais dos alunos matriculados nos dois primeiros anos do ensino fundamental.

De modo geral, os objetivos do programa incluem a implementação de uma política de melhoria do aprendizado nos primeiros anos do ensino fundamental com foco na alfabetização, o fortalecimento do sistema de colaboração entre os governos estaduais e municipais no processo educacional e o desenvolvimento de iniciativas diferenciadas estaduais e soluções de nível estadual e local.

O programa conta com material de apoio que são livros didáticos encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – SED-MS para as crianças utilizarem servindo como material de suporte, para aulas ministradas pelos professores/as, conciliados com os conteúdos das matrizes curriculares.

O modelo de formação do programa MS Alfabetiza-todos pela educação da criança foi implantado no município de Campo Grande, por meio de Projeto de Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, tendo como pressuposto uma série de conceitos de desenvolvimento da capacidade da criança de apropriação do processo de alfabetização e leitura.

Como foi afirmado, nosso objeto é o curso de formação continuada para professores. Este curso é construído em torno de grupos de sujeitos que participam de uma série de atividades ao longo de um período pré-determinado, com o objetivo de aprender e atender aos objetivos específicos do programa, bem como realizar tarefas que permitam aos cursistas experimentar metodologias em torno de grupos de pessoas que participam de uma série de atividades ao longo do período determinado.

O material de apresentação do programa e suas etapas de realização apontaram para um modelo de formação que está presente nas concepções de educação que visam incentivar o professor a compreender as práticas pedagógicas, trazendo modelos e abordagens a fim de ensinar ao professor como ele deve agir e contribuir para o avanço de seus alunos como leitores e produtores de textos.

O curso de Formação Continuada está hospedado em uma plataforma (*Moodle*), conta com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde estão organizados os módulos e as propostas dentro de cada um deles. O curso é organizado em encontros presenciais, atividades realizadas na plataforma *Moodle* AVA-Saber.

Identificamos alguns recursos que o cursista acessa no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e pode contar para realização do curso de formação e concretização dos objetivos contidos. O *chat* permite que os participantes possam manter

contato de forma síncrona ou assíncrona e as conversas ficam salvas e disponibilizadas para visualização posterior.

O curso é organizado da seguinte forma: a equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação organiza o material das formações, que incluem textos; slides; tarefas; manuais; roteiros e guias, disponibilizado para os cursistas por meio da plataforma *Moodle* Ava Saber. Os conteúdos das aulas, ministradas no formato de curso, são distribuídos em módulos e já estão planejados. Neles constam como deverão proceder, que conteúdo irão abordar, como deverão introduzir as metodologias. Os formadores³ são encarregados de ministrar o curso.

O curso MS Alfabetiza se organiza para atender a primeira etapa da Educação Básica que é a Educação Infantil, bem como, os primeiros anos do Ensino Fundamental. O curso é organizado por módulos que na Educação Infantil são 3 e no Ensino fundamental são 4. Nossos estudos irão se direcionar para as estratégias utilizadas nos módulos do curso em que se destina aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Entendemos, ainda, que cada um desses módulos merece estudos e análises aprofundadas e por esses motivos focaremos nossas análises na etapa acima citada.

Para os professores que atuam na Educação Infantil, o curso de formação foi dividido em 3 módulos: I, II, III caracterizados por um tema geral com suas respectivas temáticas, cada qual com sua dinâmica de formação específica para cada grupo etário atendido, contando com encontros virtuais e presenciais, totalizando 60 horas de formação. O momento virtual é organizado por meio da plataforma *Moodle* AVA Saber, pelo link <https://saber.sed.ms.gov.br>.

Para os professores do Ensino Fundamental, o curso foi dividido em 4 módulos: I, II, III, IV. Sendo eles: Módulo I é denominado: Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. Roteiro do formador. Módulo II: Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de alfabetização em Mato Grosso do Sul. Avaliação no Processo de Alfabetização e letramento. Módulo III: Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. Consciência fonológica e a Compreensão do Processo da Leitura e da Escrita Alfabética. Módulo IV: Formação Continuada Trilhando

³ Formadores/ Tutores são técnicos da Secretaria Estadual de Educação.

Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. A Formação do Leitor no Ciclo da Alfabetização.

Além dos materiais dos módulos existem também o Guia do Cursista, e o material denominado Oficina do Formador/Tutor, nele identificamos também alguns agentes neste processo, sendo eles: As Madrinhas (acompanham a Plataforma *Moodle*): são os Coordenadores Regionais e Pedagógicas do CRE. Os Formadores/ Tutores (responsável por dar *feedback* para os cursistas), são os Formadores (as) municipais. Apoios (orientações e esclarecimentos) são a equipe MS Alfabetiza /SED. Tutores no Município que não tem Formador (*feedback* para os cursistas) são os Coordenadores Municipais. Conforme a figura abaixo ilustra:

Figura 1-Atribuições



Fonte: Guia do cursista, p.4

Ademais, dessas atribuições e agentes acima descritos, temos ainda o cursista, que é o professor da SED ou da SEMED (que está em atuação nas etapas da educação, em sala de aula) que se inscreve para realizar o curso de Formação Continuada MS Alfabetiza.

O curso de formação continuada como é nominado, é organizado para atender um público específico, sendo direcionado para as necessidades de alfabetização. É organizado em módulos e esses foram pensados em encontros presenciais e por meio de uma plataforma on-line.

O guia do cursista é um material disponibilizado no ambiente Virtual (AVA Saber, plataforma da SED), e pode ser considerado como o principal documento do curso, pois foi produzido para guiar o cursista direcionando seu passo a passo. Nele

estão qualificadas as atribuições cursista, professor coordenador e professor formador, bem como dos órgãos responsáveis pela execução do programa. (Secretaria Estadual de Ensino e Secretarias Municipais de Ensino).

No guia do cursista encontramos informações sobre as competências profissionais docentes, com base na BNCC-Formação Continuada; as atribuições da Secretaria de Estado de Educação, dos Coordenadores e Formadores Municipais do Programa MS Alfabetiza, dos cursistas, os recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem Saber (AVA Saber), os critérios avaliativos e a certificação.

Em geral, esse documento descreve a estrutura organizacional do Programa MS Alfabetiza-Todos Pela Educação da Criança, por meio da descrição de objetivos, responsabilidades e funções. Além disso, o texto apresenta uma concepção de formação permanente que enfatiza o caráter reflexivo e investigativo do processo formativo, que permeia os módulos de estudo e destaca a importância de o professor compreender o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo desenvolvido (Mato Grosso do Sul, 2021).

Nesse material também encontramos a informação de que o curso é organizado para abranger professores que atuam na Educação Infantil, bem como os professores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. As escolas, por meio da Secretaria de Educação de seu município são convidadas a participar de cursos de formação com intuito de melhorar o processo de alfabetização das crianças e em consequência se apropriem das práticas de leitura e escrita.

Para efetivação do curso de formação e para alcance de todos os professores do estado de Mato Grosso do Sul, os conteúdos foram organizados em módulos na plataforma (*Moodle*)⁴ para que o curso tenha o alcance e a projeção esperada.

O material do curso de formação do MS Alfabetiza, está dividido em duas etapas. A primeira, para formar o formador e posteriormente, esta forma os professores (Cursistas). Sendo assim, analisaremos os materiais de formação do formador, pois observamos que o Roteiro do Formador e o Manual do Cursista é o mesmo. Mudam alguns direcionamentos didáticos de encaminhamentos, mas, o conteúdo é o mesmo. Esclarecemos que iremos analisar o material do curso no ano vigente de 2022.

⁴ Silva (2021) explica acerca do *Moodle*: “*Moodle* significa – (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos Modulares, é um *software* livre de apoio ao ensino/aprendizagem”

O formador é um técnico da SED que recebe a formação da equipe técnica organizadora do Programa MS Alfabetiza e se incumbem de dar a formação para os professores (que são os cursistas) que atuam nas escolas.

A cada módulo, inicialmente são feitos encontros presenciais e num segundo momento, os professores são direcionados para a plataforma *Moodle*. Nesse sistema terão que realizar leituras das bibliografias sugeridas para expansão de conhecimentos acerca dos temas elencados para subsidiar o curso de formação, bem como algumas propostas de atividades que deverão ser concretizadas no AVA Saber.

Segundo o Guia do Cursista, a formação para professores/as que atuam no Ensino Fundamental acontece da seguinte maneira: O módulo I, denomina-se em “ Os impactos da pandemia no processo de alfabetização: Como propor estratégias de recomposição das aprendizagens dos estudantes? ”. Tem como objetivo acolher e fortalecer as práticas pedagógicas, por meio de trocas de experiências e discussões que lhes permitam repensar suas abordagens e adaptá-las às necessidades dos alunos, (Mato Grosso do Sul, 2022). Frisa-se a dificuldade e a complexidade do processo de alfabetização que no contexto da pandemia foram ainda mais agravadas. Ainda no texto apresentado no roteiro, chama a atenção para a importância de diálogos sobre estratégias de recomposição das aprendizagens.

O programa MS Alfabetiza, premia as escolas que se destacam por meio do Decreto Nº 15.909, de 29 de março de 2022.

Art. 1º O Prêmio Escola Destaque, que se destina a premiar as escolas públicas estaduais e municipais que tenham obtido, no ano anterior à sua concessão, os melhores resultados de alfabetização, e a Contribuição Financeira para as Escolas Apoiadas que obtiveram os menores índices de aprendizagem, conforme resultados aferidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS) e mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), instituídos pela Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021, reger-se-ão pelo disposto neste Decreto. (Mato Grosso do Sul, 2022)

Observamos que o prêmio escola destaque e a contribuição financeira são entregues todos os anos, de acordo “com cronograma a ser definido pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), observadas as regras previstas na Lei nº 5.724, de 2021, e neste Decreto”. (Mato Grosso do Sul, 2022)

O decreto traz 15 artigos para estabelecer o direito em receber essa premiação. Explica todas as cláusulas para obtenção do prêmio em dinheiro e prevê prêmio para 30 escolas mais bem classificadas, conforme índice de avaliação no 2ºano do Ensino

Fundamental no SAEMS (Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul).

Art. 3º Os recursos financeiros relativos ao Prêmio Escola Destaque e à Contribuição Financeira serão transferidos às escolas classificadas da seguinte forma:

I - para as escolas da Rede Estadual de Ensino a transferência será realizada por meio de repasse financeiro, nos termos previsto no Decreto Estadual nº 15.434, de 13 de maio de 2020;

II - para as escolas das redes municipais de ensino a transferência será realizada para o Município onde se localiza a escola, cabendo ao ente público municipal realizar o repasse do valor de forma imediata à escola premiada ou apoiada. (Mato Grosso do Sul, 2022)

Para receber a premiação a escola deverá ter no mínimo 90% de estudantes matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental. As escolas premiadas que tiverem direito de receber o prêmio, receberão o pagamento em duas parcelas, conforme descrito abaixo:

Art. 5º As escolas premiadas receberão o Prêmio Escola Destaque em pecúnia, em duas parcelas, sendo:

I - a primeira parcela correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor total do prêmio; e

II - a segunda parcela correspondente ao remanescente de 25% (vinte e cinco por cento) do valor total, a qual será paga no ano subsequente ao do pagamento da primeira parcela e será condicionada à manutenção ou à melhoria dos resultados apresentados no ano anterior. (Mato Grosso do Sul, 2022)

O Decreto também prevê premiação para escolas apoiadas

Art. 7º As escolas apoiadas receberão a Contribuição Financeira em pecúnia, em duas parcelas, sendo:

I - a primeira parcela correspondente a 50% (cinquenta por cento) do valor total a ser transferido para a escola;

II - a segunda parcela correspondente ao remanescente de 50% (cinquenta por cento) do valor total, a qual será paga no ano subsequente ao do pagamento da primeira parcela de sua liberação e será condicionada à manutenção ou à melhoria dos resultados apresentados no ano anterior. (Mato Grosso do Sul, 2022)

As escolas apoiadas segundo o Decreto em seu Art. 8º são as escolas que tiveram resultados insatisfatórios:

Cada escola contemplada com o Prêmio Escola Destaque deverá desenvolver, pelo período de um ano, ações de cooperação técnico-pedagógica com uma das escolas apoiadas, assim entendidas aquelas que tenham apresentado os menores resultados de aprendizagem nos termos do art. 8º da Lei nº 5.724, de 2021. (Mato Grosso do Sul, 2022)

O Art. 10 determina sobre os recursos financeiros e o destino:

Os recursos financeiros referentes ao Prêmio Escola Destaque e à Contribuição Financeira são destinados exclusivamente à realização de ações voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes das redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul, matriculados na Educação Infantil e nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. (Mato Grosso do Sul, 2022)

No Art. 13 estabelece o valor a ser pago e quem será o responsável por pagar a quantia às escolas

Ficam estabelecidos os seguintes valores para o Prêmio Escola Destaque e para a Contribuição Financeira, vinculados ao Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança:

I - Prêmio Escola Destaque: R\$ 80.000,00 (oitenta mil reais) para cada escola premiada, a ser pago na forma do art. 5º deste Decreto;

II - Contribuição Financeira: R\$ 40.000,00 (quarenta mil reais) para cada escola apoiada, a ser pago na forma do art. 7º deste Decreto.

Parágrafo único. As despesas decorrentes da aplicação deste Decreto correrão à conta do orçamento da Secretaria de Estado de Educação, observadas as previsões da legislação orçamentária e o disposto na Lei nº 5.724, de 2021. (Mato Grosso do Sul, 2022)

3.1.1 Módulo I- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. Roteiro do formador

Observando os materiais disponibilizados para realização do módulo I, percebemos que foram criados o Roteiro do Cursista e o Roteiro do Formador. Constatamos que ambos são bem parecidos. O que os diferencia são os *links* existentes no roteiro do formador para direcioná-lo para banco de dados, onde existem textos para embasamento, realização das atividades propostas no curso, listas de presença, slides no formato *PowerPoint* para explanação do formador durante a formação, modelos de declarações de participação.

Nos slides que subsidiam as práticas do formador encontramos as mesmas orientações que estão no roteiro do cursista, de forma mais clara e objetiva, explicando passo a passo como deverão responder as atividades, os tempos determinados para realização de cada proposta e como proceder na formação com os cursistas.

Durante as descrições do material iremos nos referir somente ao Roteiro do Formador, pois os dois contêm o mesmo conteúdo, o que os diferencia são os *links* interativos. *Nestes links* contêm todo o material do formador, com textos, *slides*, propostas de atividades, dentre outros, que servirão de embasamento para realização do curso de formação de professores. Os *links* existentes nos materiais de cada módulo servem para direcionar para um banco de dados. No módulo I, o primeiro *link* interativo é apresentado

como “materiais do formador” nele contém os seguintes materiais: Sugestão de lista de presença Formação Continuada MS Alfabetiza, Slide da Formação Presencial, Oficina de professores tutores de formação-AVA PDF, Roteiro do cursista presencial (DOC e PDF), Modelo de declaração de comparecimento (DOC).

O roteiro do cursista e o roteiro do formador apresentam ao início uma Carta ao formador/cursista afirmando que o cursista faz parte de uma parceria entre o seu município e o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul; juntos se espera fortalecer e estimular a leitura e a escrita dos sul-mato-grossenses matriculados no primeiro e segundo anos do ensino fundamental. Apresenta a Lei Estadual nº 5.724 que institui o programa e faz menção ao número de adesões dos 79 municípios. Declara que o Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança tem como um dos seus eixos estruturantes a Formação Continuada de Professores. Anuncia, ainda, o que o primeiro módulo da Formação Continuada Trilhando Caminhos, tem a oferecer para os cursistas, ambas as cartas possuem o mesmo texto.

O primeiro módulo da Formação Continuada, Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul, busca recrutar o (a) alfabetizador (a) ao mesmo tempo em que fortalece sua prática pedagógica por meio de estudos, trocas de experiências e discussões que lhes permitam reconsiderar sua prática e orientá-la com base nas necessidades dos estudantes.

Observamos no material inicial do curso algumas orientações básicas de como acessar textos e materiais que o subsidiarão. Há uma tabela contendo assuntos direcionando o estudo que indica “*Links* interativos”, ligando o cursista a excertos de textos, dentre outros *on-line*. Outro recurso é o “Repositório” se refere a um arquivo que disponibiliza materiais para subsidiar. Esses suportes aparecem no meio deste roteiro sempre indicados por meio de *links* ou figuras orientando que naquele trecho do estudo existe a possibilidade de ampliação de pesquisa. O cursista deve clicar no *link* ou na imagem que representa o repositório e acessar outro ambiente que será redirecionado. O repositório é apresentado por meio do *link* interativo denominado como “repositório materiais atividades” neste link do módulo I há somente na pasta um vídeo de dois minutos e trinta e nove segundos, intitulado: Oito anos, que se resume em um clipe com a música de Adriana Calcanhoto de fundo e com situações de crianças brincando e interagindo em momentos de aprendizagem, haja vista, que a letra da música faz questionamentos sobre dúvidas das crianças sobre acontecimentos da vida cotidiana, como por exemplo: “por que os dedos murcham quando estou no banho?” “Por que as

ruas enchem quando está chovendo? ”, atividade esta, que fala sobre as dúvidas das crianças.

Mais adiante no roteiro do formador surgem objetivos do primeiro módulo, que são:

Objetivo geral: analisar os impactos causados pela pandemia na alfabetização, visando propor estratégias de recomposição das aprendizagens, considerando as habilidades essenciais que não foram consolidadas no ano anterior. Objetivos específicos: traçar estratégias de recomposição das aprendizagens, a fim de mitigar os impactos da pandemia no processo de alfabetização e letramento dos estudantes sul-mato-grossenses. (Roteiro do formador, módulo I, 2022, p. 05).

Observamos uma organização didática que se apresenta a seguinte maneira: “Organização do Roteiro de Formação: Acolhida - Como eu me sinto. Atividade I - “Por quê? ”. Atividade II - Os impactos da pandemia no processo de alfabetização. Atividade III - Estratégias de recomposição das aprendizagens. Avaliação do Módulo” (Roteiro do Formador, 2022).

Na organização do Roteiro de Formação: Acolhida, apresentam-se orientações quanto ao dia do curso presencial, quando os professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental irão participar de formação. É estimado tempo de 20 min para recepção dos professores e determinado o que será feito para cada ação do formador, estipulados da seguinte maneira:

🔍 Orientações: Formador (a), receba os cursistas de forma acolhedora;
 ● organize grupos de trabalho contendo 4 a 5 pessoas, se possível, integrando os (as) professores (as) que atuam com os 1º anos e 2º anos;
 ● inicie a formação com sua apresentação e fale da importância deste momento presencial. Em seguida, convide os cursistas a se apresentarem;
 ● Disponibilize o Roteiro do Cursista aos presentes, caso seja possível;
 ● ainda neste momento faça alguns combinados com o grupo, conforme o slide 6;
 ● providenciar com antecedência os materiais impressos para o desenvolvimento das atividades;
 ● ao final da formação, disponibilize para assinatura dos participantes a Lista de Presença e o link para avaliação da formação. ▶ neste arquivo constam os ■ Materiais do Formador. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022, p. 06.).

Um tópico trazendo uma informação denominada “importante”; surgem mais abaixo das orientações didáticas para o formador.

⚠ importante: No slide 3, o formador deve apresentar os objetivos do Módulo I. O slide deve permanecer projetado na tela enquanto você realiza a leitura e faz um pequeno comentário sobre cada tópico, evidenciando que o trabalho visa oportunizar reflexões conjuntas sobre os impactos da pandemia na educação e a intencionalidade de traçar estratégias que possam auxiliar os estudantes na recomposição das

aprendizagens. O slide 4 deve ser preenchido com as informações pertinentes ao seu município para que os professores conheçam os articuladores do Programa MS Alfabetiza. No slide 5 é importante ler com os participantes a agenda e sanar as dúvidas, caso necessário. Em seguida, apresentar os responsáveis pela Formação no seu município. Se possível, insira as fotos de cada um deles e a sua. ▶. Realizar a leitura dos combinados do dia no slide 6. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022, p. 06.).

Em seguida, observamos que são dadas as coordenadas para que seja feita uma acolhida com os cursistas, descrevendo como deverá ser feita. Prevista para 30 minutos a acolhida é a proposta (Como eu me sinto...) e as orientações didáticas são apresentadas mais adiante no texto, descrevendo passo-a-passo como o formador deverá proceder seguindo o roteiro de formação. Este se apresenta da seguinte maneira:

🔍 Orientações: 1) projetar o slide 7 aos participantes e deixar um tempo para que eles observem. 2) Em seguida, realize os seguintes questionamentos aos cursistas, que estão presentes no slide 8: ● qual (is) imagem (ns) representa (m) o seu sentimento diante dos desafios encontrados neste ano na sua turma de alfabetização? ● qual (is) imagem (ns) representa (m) o seu sentimento diante dos desafios da recomposição da aprendizagem e da alfabetização na idade certa? 3) disponibilizar um momento para que alguns cursistas comentem sobre suas escolhas. Formador (a), observe o prazo estipulado para a realização da atividade. ▶ você pode finalizar a acolhida afirmando que não existe imagem certa ou errada, e que o importante é compartilhar nossas experiências e sentimentos. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022, p. 07).

A cada orientação que é dada sobre como proceder, o texto chama atenção para uma informação que é denominada como “importante” uma espécie de lembrete para que não seja esquecido nenhuma informação ou que siga para o próximo passo sem que explique tudo o que se pretende. Todos contêm de forma muito detalhada, determinando o tempo, o direcionamento e as respostas a serem guiadas.

Um segundo momento da formação é anunciado a atividade I: “Por que?” Tempo estimado: 40 minutos e para que sigam em frente um texto explicativo que detalha como foram as ações até chegar no ponto em que estão. Nesse texto explica que aconteceu uma “live” de apresentação do curso, e que agora é o momento de dar continuidade abordando a importância de reconhecer os interesses dos estudantes, buscando traçar estratégias e deste modo favorecer o aprendizado. As orientações dadas são que, para identificar esses interesses, é necessário ouvi-los, haver um olhar atento por parte do professor/a para as curiosidades infantis. Segundo o texto no roteiro do formador são instrumentos importantes para o processo de alfabetização e letramento.

Q Orientações: 1). Projetar o vídeo de Adriana Calcanhoto, presente no slide 10. ■ Repositório Materiais Atividades 2) Em seguida promover um momento de socialização de ideias, a partir do vídeo e da letra da música. Formador (a), a música “Oito anos” apresenta uma série de questionamentos que permeiam o imaginário do estudante. Em sala de aula quantas vezes já paramos para responder um determinado “por quê”, ou mesmo, quantos “por quês” já foram deixados de responder? Caso seja necessário, você poderá utilizar outras perguntas mobilizadoras neste momento: ●. Que indagações estão presentes em você neste ano letivo? ●. Como selecionar os por quês dos estudantes a favor do processo de aprendizagem? ●. Quais por quês vindos dos estudantes já utilizou e teve bons resultados? 3) Projetar o slide 11 com as questões disparadoras: ● Qual o “por quê” mais curioso você já ouviu de um estudante? ● Enquanto professores (as), como podemos instigar e valorizar os “por quês”? ●. Qual olhar o (a) professor (a) deve ter para transformar as indagações realizadas pelos estudantes em oportunidades de aprendizado? ►. Caso o local não seja adequado para uma projeção de boa qualidade, pode-se fazer a leitura da música ou enviar o vídeo pelo WhatsApp. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022, p. 09.).

Mais uma vez surge a informação “importante” de que o formador deverá apresentar para as participantes a letra da música pré-determinada, e sugere a leitura para os cursistas. Letra da música se apresenta no roteiro: Oito anos Composição: Dunga/Paula Toller Interpretado por Adriana Calcanhoto. Logo após são sugeridas perguntas para que sejam feitas aos cursistas: “Qual “por quê” mais curioso você já recebeu de um estudante? Enquanto professores (as), como podemos instigar e valorizar os “por quês”? Qual olhar o (a) professor (a) deve ter para transformar essas indagações em conhecimento? ” (Roteiro do formador, 2022), e como informação “importante” orienta-se que seja feita observação no momento da socialização e faça anotações das falas dos cursistas, orientando ainda, que seja feito um fechamento ao final da proposta com exemplo de como realizar:

- Ressalte que as indagações começam ainda quando crianças e se estendem durante toda a vida adulta;
- No tocante à educação, a música desperta a necessidade de reconhecer que as crianças têm sede de saber, conhecer, descobrir e aprender, que é preciso aproveitar e incentivar essa característica a favor das aprendizagens, levando em consideração as curiosidades dos estudantes, despertando o seu interesse para o que está sendo ensinado;
- Pode-se pensar em práticas pedagógicas que abordem estes questionamentos e indagações, sendo assim é possível incluí-los no planejamento das ações pedagógicas;
- As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que instigam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de

interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2018, p. 58). Formador (a), o slide 13 auxiliará no fechamento da atividade. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022, p. 11).

Mais adiante, observamos o tema da atividade: Impactos da Pandemia no Processo de Alfabetização, Tempo estimado: 15 minutos, seguido de uma informação denominada “importante” que diz ao Formador (a), que naquele momento iniciarão o terceiro momento da formação, com o comando de realizar leituras contidas no roteiro e que elas auxiliarão na condução das propostas de atividades. A leitura contida se refere ao contexto da pandemia de Covid 19, “O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas. A pandemia intensificou desafios que já existiam na Educação, e agora é necessário articular ações para reordenar e impulsionar as aprendizagens” de autoria da revista Nova Escola⁵.

A sugestão é que, para minimizar esses impactos negativos, seria necessário adotar estratégias para mitigar os entraves apresentados pela suspensão das aulas, sobretudo no que diz respeito à alfabetização e letramento. O texto ainda salienta que a formação do leitor e do produtor de textos eram desafios antes da pandemia e com ela as lacunas aumentaram e se agravaram, surgindo a necessidade de estratégias para enfrentamento.

Assim, o texto contido no roteiro do formador informa o que a BNCC (2018), reforçando que a alfabetização deve ser o foco nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Aposta que o texto deve ser o ponto de partida para as ações didáticas, ampliando e proporcionando às estudantes vivências com variados tipos de letramentos. Salienta ainda que o processo de letramento e alfabetização constituem processos cognitivos e linguísticos distintos, mas que podem ocorrer de forma simultânea e interdependentes. Feitas essas explicações, a proposta direciona para reforçar as discussões do módulo, a fim do fortalecimento de ações realizadas nas escolas.

Algumas orientações são destacadas.

🔍 Orientações: Formador (a), siga as etapas abaixo: 1. Apresente o slide 14 que é de transição. Em seguida, ler e comentar os slides 15 a 19.

⁵ O texto contém 5 páginas e relata sobre os prejuízos ocasionados pela pandemia de Covid 19, tais como: a suspensão das aulas presenciais e como ela impactou nas aprendizagens da criança, trazendo prejuízos aos aspectos cognitivos e socioemocionais dos estudantes. <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas>

Esses slides abordam os impactos ocasionados pela pandemia na Educação. Para esse momento considere o tempo de até 15 minutos. Os slides 17 a 19 abordam os impactos ocasionados pela pandemia na Educação. 2. Abaixo estão as informações na íntegra. Recomenda-se o estudo prévio, pois elas auxiliarão no momento da condução. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022, p. 12).

Para salientar a questão da pandemia, dados do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira, são apresentados, registrando que o Brasil teve 279 dias de suspensão de aulas presenciais, somente durante o ano letivo e 2020, “5,1 milhões de estudantes impactados no Brasil”, “aumento da desigualdade de aprendizagem entre estudantes”, “altos índices de evasão escolar”, “baixo rendimento escolar”. Traz ainda dados de Vozes da Educação⁶, 2021, ao estimar que “, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de Matemática e 38% do de Língua Portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais”. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022).

Apresentam também levantamento da Fundação Lemann e Instituto Natura sobre aumento da evasão escolar, aumento das lacunas de aprendizagem, piora na saúde mental e emocional de estudantes e professores, e ainda dados de julho de 2021 que trazem os seguintes dados:

[...] coletados pelo Instituto Datafolha, mostram o impacto na saúde mental durante a pandemia: a maioria das crianças e adolescentes ganhou peso; 44% ficaram mais tristes; 41% ficaram mais quietos; 40% ficaram mais nervosos; 38% sentiram mais medo; 34% perderam o interesse pela escola. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022).

Dados do estudo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal⁷ também são demonstrados, evidenciando como os impactos da pandemia com relação à linguagem e matemática dos (as) estudantes matriculados (as) no segundo ano da Pré-Escola no ano de 2020, fazendo um comparativo com dados de estudantes que frequentaram escola no ano de 2019. Todos esses dados de pesquisas são apresentados para salientar os prejuízos que a pandemia trouxe para estudantes de todo o país, no ano de 2020.

Mais um tópico é apresentado com o tema: Atividade II, Tempestade de Ideias, com a informação de tempo estimado: 25 minutos, seguido de uma orientação:

⁶ É uma consultoria voltada para resolver os principais desafios da Educação Básica. Fonte: <https://vozesdaeducacao.com.br/>

⁷ Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) é uma instituição com fins filantrópicos, que tem como objetivo apoiar projetos de pesquisa relacionados ao tema “Desenvolvimento da Primeira Infância”. Fonte: <https://fapesp.br/index.php/acordos-fmcsv>

Orientações: Formador (a), agora é o momento "mão na massa", onde o cursista realizará a atividade. Para isso, siga as orientações abaixo: 1. Providenciar com antecedência a impressão do Template I, que está no Repositório Materiais _ Atividade e as filipetas. 2. Na sala da formação, fixar na parede em um local acessível. Ele será utilizado para que os cursistas possam colocar as filipetas com as suas respostas. 3. Disponibilizar aos cursistas as filipetas. 4. Apresente o slide 20 e realize a pergunta para iniciar a tempestade de ideias. As respostas serão escritas nas filipetas. • porque é importante discutir sobre a recomposição das aprendizagens? Oriente os cursistas a anotarem nas filipetas e colar em local indicado usando o Template I Tempestade de Ideias Finalização da Atividade Formador, oportunize um momento para a socialização das atividades. Para isso, convide alguns cursistas, que se sentirem à vontade, para comentar sobre as suas respostas. Atente-se ao tempo disponível para a atividade. Em seguida, realizar a leitura para todos os participantes de mais algumas respostas apresentadas pelos cursistas escritas nas filipetas, fazendo relação com as informações apresentadas no slide 21. Leia e comente os slides 21 a 23. Enfatizar a importância da recomposição das aprendizagens no processo de alfabetização e letramento. (Roteiro do Formador, Módulo I, 2022 p. 13 e 14).

No slide 20 como é citado acima no roteiro do formador contém uma imagem com a seguinte pergunta: por que é importante discutir sobre a recomposição das aprendizagens? Antes da pergunta aparece um tema: Tempestade de ideias. O template apresenta a imagem de uma de duas cabeças humanas e uma lâmpada no meio, conforme abaixo demonstrada por meio da figura.

Figura 2- Tempestade de ideias



Fonte: Retirada do Roteiro do Formador módulo I/repositório de atividades, 2022, p.14

Para essa proposta as ações didáticas são ditadas passo-a-passo de como dever ser realizada. Um repositório de materiais virtual é ofertado para que o formador encontre os suportes que utilizará para realizar a atividade, de forma a subsidiar todas as ações instruídas.


Observamos mais uma vez vemos o tópico “importante” que traz uma informação para o formador explicar para os cursistas, focando a recomposição de aprendizagem. Em seguida um tempo de intervalo é proposto: 15 minutos.

△Importante ● Formador (a), é de extrema importância que no decorrer de sua exposição, você apresente que a terminologia “recomposição das aprendizagens” vem sendo utilizada por diversos países em resposta às emergências educacionais ocasionadas por contextos de crise e guerra. Portanto, no entendimento deste processo formativo, utiliza-se essa terminologia alinhando-se às propostas internacionais. No entanto, esclareça que alguns municípios utilizam a nomenclatura “recuperação das aprendizagens” com o mesmo viés de recomposição. (Roteiro do Formador, Módulo I, p. 15. 2022). Mais um tópico, nominado como: Estratégias de Recomposição das Aprendizagens com Tempo estimado: 15 minutos, o anúncio do terceiro momento da formação “Q Orientações: O slide 25 é somente de transição. Os slides 26 a 28 contêm informações introdutórias para iniciar as discussões. Abaixo está o conteúdo na íntegra. Recomenda-se o estudo prévio, pois auxiliará no momento da condução”. (Roteiro do Formador, 2022).

Apresenta-se o texto: O impacto da pandemia de Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças⁸, como base sobre a importância da alfabetização, evidenciando o desafio de alfabetizar crianças na idade certa. No roteiro do formador frisa que os desafios apresentados no “processo de alfabetização e letramento são grandes, mas não irreparáveis”. (Roteiro do Formador, 2022). Salienta ainda que, para reparar os danos apresentados “faz-se necessário construir ações que retomem as habilidades que não foram consolidadas no ano anterior, articulando-as com as habilidades do ano vigente. Esse movimento denomina-se recomposição das aprendizagens” (Roteiro do Formador, 2022). Segundo consta no roteiro do formador, para identificar as aprendizagens que não foram possíveis no ano anterior, é necessário fazer uma avaliação diagnóstica, para que sejam planejadas as atividades eficazes e mensuráveis.

A atividade III é anunciada com o tema: - Estratégias de recomposição das aprendizagens com previsão de tempo estimado: 45 minutos. Logo em seguida observamos mais um quadro de orientações para que sejam seguidas pelo formador e dar continuidade à formação continuada com os cursistas. Utiliza como texto de apoio o Currículo de Referência de MS. Aqui também vemos o recurso do repositório sendo utilizado como recurso para subsidiar.

⁸ O impacto da pandemia da Covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças é uma publicação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Ela foi elaborada com base na pesquisa “O impacto da pandemia do COVID-19 no desenvolvimento das crianças na pré-escola”, produzida por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPOPE/UFRJ), com apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Q Orientações: Formador (a) para o desenvolvimento da Atividade III, utilizaremos o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Caso seu município tenha um currículo próprio e matriz de habilidades essenciais/prioritárias construída para a Recomposição das Aprendizagens, faz-se necessário organizar esses materiais para serem utilizados nesta atividade. Providenciar com antecedência a impressão do Template II - Estratégias de Recomposição das Aprendizagens (para preenchimento do cursista) e do Template II - Orientação - Estratégias de Recomposição das Aprendizagens. Todos os materiais para realização desta atividade estão disponíveis na pasta  Repositório Materiais Atividade; Template II - Estratégias de recomposição das aprendizagens. (Roteiro do formador, Módulo I, 2022 p. 18)

Os modelos dos templates são apresentados no texto por meio de tabelas, ilustrando como deve ser a atividade. Mais adiante, observamos algumas instruções de como proceder: e são enumeradas para melhor sequenciação das ações.

1. Dividir os cursistas em 5 grupos. Caso não seja possível, organize-os de acordo com a quantidade de cursistas;
2. Entregue para cada grupo os materiais listados abaixo: Excerto 1 - Mapa de Classe da Nova Escola; Excerto 2 - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul/ habilidades de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos e 2º anos; Excerto 3 - Matriz de Habilidade Essenciais/SED LP 2º ano.
3. Os cursistas deverão realizar a leitura do excerto 1 - Mapa de Classe, e discutir com o seu grupo o seguinte apontamento que estará no slide 30: ● como está o desenvolvimento da escrita e leitura dos seus estudantes?
4. Após a discussão sobre o nível de desenvolvimento da escrita e leitura das turmas que lecionam, solicite que escolham o nível mais preocupante dentre os que foram elencados em todas as turmas do grupo.
5. Em seguida, entregue a orientação de preenchimento do Template II - Orientações Estratégias de Recomposição das Aprendizagens e o Template II - Estratégias de Recomposição das Aprendizagens.
6. Para executar a atividade, o grupo deve: 1º Passo: Selecionar na Matriz de Habilidades Essenciais da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul: uma habilidade essencial para o 2º ano, não consolidada no ano anterior. 2º Passo: Selecionar no Currículo de Referência de MS: uma habilidade do 2º ano a ser consolidada no ano vigente. 3º Passo: Propor estratégias para a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental e preencher o Template II - Recomposição das Aprendizagens.
7. Para a realização dos três passos desta atividade, considere o tempo de 45 minutos.
8. Após o preenchimento do Template, cada grupo terá aproximadamente 5 minutos para socializar a produção.
9. A socialização do Template II será feita oralmente por um integrante do grupo. Este ficará responsável por apresentar as estratégias de recomposição das aprendizagens para o nível de escrita elencado pelo grupo.
10. Orienta-se que, no momento da socialização, você realize anotações sobre os apontamentos dos grupos e faça, ao final, um fechamento geral desta atividade, considerando as discussões que vêm sendo apresentadas desde o início deste módulo.
11. Como suporte para o fechamento da atividade, sugere-se observar os níveis de (Roteiro do Formador, Módulo I, p. 19 a 21 2022).

Uma tabela é apresentada para sugerir uma atividade de desenvolvimento da escrita que foi publicada no site da revista Nova Escola. Na sequência segue mais uma informação “importante”

△. Importante: ● Formador (a), no momento da socialização, espera-se nesta atividade que os cursistas tragam estratégias possíveis, que já estejam realizando - ou não - em sala de aula. Lembre-se que as estratégias elencadas devem estar de acordo com o nível de escrita e leitura dos estudantes. Caso haja discordância entre as propostas de estratégias, faça questionamentos aos cursistas dos outros grupos, movimentando as discussões e fazendo-os refletirem sobre as questões que foram elencadas. ● pode ser sugerido que o professor (a) utilize as propostas didáticas apresentadas pela Coletânea MS Alfabetiza. É importante lembrar que as habilidades trazidas na Coletânea estão em consonância com a BNCC e com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, que as estratégias contemplam os campos de atuação propostos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de uma diversidade de gêneros textuais que aproximam os estudantes da regionalidade do seu estado, por meio dos costumes da cultura, da fauna e da flora. (Roteiro do Formador, Módulo I, p.22. 2022).

Observamos que mais uma vez o roteiro do formador chama a atenção do formador para o que consiste a atividade, que seria a observação dos níveis de desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos, para definição de estratégias para avançarem no processo de alfabetização e letramento. Este dá instruções para o formador orientar o professor para que realize mapeamento da turma, identificando assim, as habilidades que ainda não foram consolidadas, para que possa propor estratégias específicas de cada grupo. Ressalta que foram utilizados a teoria de duas autoras pedagogas e psicolinguísticas da área de alfabetização que utilizam níveis de hipótese de escrita, sendo elas Emília Ferreira e Ana Teberosky, (porém não apresenta o texto com a teoria dessas autoras neste módulo) dá a orientação de que esta é uma atividade que deve ser feita em um trabalho colaborativo entre os professores (as) dos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, traçando estratégias de recomposição para os estudantes do 2º ano.

A orientação dada para formador é que fomente e que considere a concepção da recomposição das aprendizagens, ou seja, observe as habilidades não consolidadas no ano anterior para que no ano vigente articular o currículo com habilidades para que a aprendizagem seja eficaz. “[...] é preciso explorar o Currículo com foco em habilidades que se articulem e considerando a progressão das aprendizagens; ► Caso não seja possível a impressão do seu Template II, você poderá confeccioná-lo, seguindo o modelo enviado”.

Finalizando este primeiro módulo é proposta a Avaliação do Módulo com algumas orientações ao formador que consiste em providenciar o *QR Code* para a avaliação, conforme o link disponibilizado, dando as orientações que para cada CRE o link seria diferente, e fomentar a participação de todos visando melhoria do curso, e para facilitar para os cursistas o formador deverá disponibilizar o link para avaliação pelo site, ou indicar a leitura do *QR Code*. Foram reunidos em um slide todos os links dos formulários de avaliação do momento presencial. Nesta tabela contém uma lista de códigos denominados CRE numerados de 1 a 12, esta sigla significa Coordenadoria Regional de Educação.

A avaliação servirá para medir os pontos positivos e pontos negativos acerca das aprendizagens proporcionadas por meio metodologias aplicadas. Um *link* é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que os cursistas avaliem o curso, que servem para melhoria do curso.

A avaliação servirá para medir os pontos positivos e pontos negativos acerca das aprendizagens proporcionadas por meio de metodologias aplicadas. Um *link* é disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para que os cursistas avaliem o curso.

Observamos que nos materiais disponibilizados para o primeiro módulo do curso além do manual do formador são encaminhados textos que segundo o roteiro servem como subsídios teóricos. Os textos estão contidos em arquivo no drive na íntegra para leitura do formador e para os cursistas. Também está disponibilizado na pasta no Drive, o slide que serve de base para o formador apresentar para os cursistas. Nestes slides constam as mesmas informações que no guia do formador, porém, formatado para que seja apresentado aos cursistas.

O Módulo I inicia com proposta de leitura e reflexão sobre a prática. Essa é uma metodologia muito presente em diversos cursos de formação continuada de professores, que pressupõe que o professor com a leitura de excertos de textos reflita sobre a sua ação didática em sala de aula. A metodologia é ensinada para alcançar o objetivo principal que é a alfabetização de crianças.

Resumindo, o módulo I trata da recomposição de aprendizagem, pois acreditam que durante o período da pandemia as crianças tiveram prejuízos de aprendizagens e essa foi uma das teorias que foi empenhada para recompor e diminuir as perdas.

Os textos indicados para leitura tratam de assuntos específicos, como a Recomposição de Aprendizagem, elaborado pela instituição privada Lemann e não

possuem características de textos científicos. Esses textos não esgotam as necessidades acerca de temas ligados à alfabetização de crianças, em tempos de pós-pandemia, quando as crianças ficaram sem ter acesso às aprendizagens via conhecimentos escolares. Julgamos que este problema é muito complexo e gerou muito prejuízo. Merece muito estudo e pesquisa, para sanar os prejuízos de aprendizagem. Mas não são isolados, já que o problema com relação à alfabetização é algo que nos acompanha já há algum tempo.

Os instrumentos utilizados são os textos já citados e as orientações para a introdução a essa formação solicita que os professores devem fazer ligação entre o que a bibliografia sugere e como interpretar a etapa de formação em que estão atuando, trabalhando e refletindo sobre sua prática em sala de aula. Julgam fundamental identificar o que estão fazendo e como podem fazer para atingir um objetivo específico.

Percebemos um apelo em designar ao professor (a) a responsabilidade plena pela aprendizagem dos alunos, porém, não acreditamos que a qualidade do ensino dependa somente dele.

Vemos “o como fazer” explicitado nas propostas do módulo I, embora em alguns momentos percebemos algumas orientações para que seja dado estímulo ao pensamento, fazendo com que fortaleça a capacidade de argumentação. Observamos que há indicação de perguntas que devem ser feitas para os cursistas e já pressupõe a resposta que será dada, ou seja, não leva em consideração o pensamento e a capacidade, raciocínio e crítica de cada cursista e do coletivo.

A preocupação com a recomposição de aprendizagem é tema central do módulo I, e não há discussões críticas sobre conteúdo e sim sobre um “método” da recomposição, ou seja, é necessário recompor por meio da sensibilização do professor, utilizando excertos de textos que tratam do assunto.

3.1.2 Módulo II- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de alfabetização em Mato Grosso do Sul. Avaliação no Processo de Alfabetização e letramento.

O módulo II está apresentado no roteiro do formador como: Avaliação no Processo de Alfabetização e Letramento. Esta formação é feita de modo presencial.

A primeira informação contida é a carta ao formador que fala da importância da formação continuada como eixo estruturante do Programa MS Alfabetiza, ressaltando os objetivos do programa, com a finalidade de auxiliar alunos no processo de aprendizagem

e na melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes sul-mato-grossenses. Recapitula os conhecimentos do módulo I e anuncia os conhecimentos propostos para o módulo II, um diálogo entre a avaliação e o processo de alfabetização e letramento, buscando atenuar a avaliação como ação educativa. Tem os diagnósticos como base para o planejamento de ações de intervenção.

A segunda ação do roteiro do formador apresentada, são orientações sobre o desenvolvimento das atividades desta formação, e explica alguns marcadores: um quadro contendo as informações:

Quadro 3-Marcadores


🔍 Orientações	Informações que contribuem com a organização da atividade.
⚠️ Importante	Pontos de atenção que podem complementar a atividade ou potencializar as discussões.
Links interativos	Apresentação de conexão para outra referência on-line, que pode ser textos, tabelas, imagens, vídeos, que, quando clicados, direcionam para o local indicado.
📁 Repositório	Disponibilização de materiais necessários para a realização da formação, além de leituras complementares.

Fonte: Roteiro do formador, Módulo II, 2022, pág. 4

Como no módulo I, nesse são apresentados os objetivos que estão relacionados ao tema deste módulo, a avaliação.

Objetivo geral ● reconhecer a avaliação como ação educativa que visa acompanhar a aprendizagem dos estudantes no processo de alfabetização e letramento, tendo os diagnósticos como base para o planejamento das intervenções. Objetivos específicos ● dialogar sobre concepção, instrumentos e estratégias do processo avaliativo na aprendizagem. ● Apropriar-se dos dados da avaliação de fluência, para o planejamento de ações que favoreçam a alfabetização dos estudantes. (Roteiro do Formador, Módulo II. 2022, p.05).

Logo após, observamos o roteiro de formação apresentado na sequência em que deverá acontecer, sendo os momentos Acolhida - Morcego Bobo; Atividade I - Minha Bagagem; Atividade II -World Café; Retomada da Atividade I - Minha Bagagem; Avaliação do Módulo. A recepção de professores é anunciada e a forma como deve ser feita e com tempo estimado de 15 minutos. O formador deverá recepcionar o cursista de forma acolhedora. Em seguida a orientação é:

Organize 4 grupos de trabalho, se possível, integrando os (as) professores (as) que atuam com os 1o anos e 2o anos. Atente-se para a realidade de seu município. ● Disponibilize o Roteiro do Cursista aos presentes, caso seja possível; ● ainda, neste momento, apresente ao grupo a agenda do dia, conforme o slide 6; ● providenciar, com antecedência, os materiais impressos para o desenvolvimento das atividades; ●. Ao final da formação, disponibilize, para assinatura dos participantes, a Lista de Presença e o link para avaliação da formação. Neste arquivo, constam (sic) o Repositório de materiais - Módulo II. (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.06).

A proposta de acolhida para o módulo II tem previsão de tempo estimado de 20 minutos e se intitula: Morcego bobo, descrita no manual do formador com o intuito de proporcionar um olhar diferenciado de modo acolhedor para atender as diversidades do estudante. O cursista deve dialogar sobre o livro “Morcego Bobo” de Jeanne Willis (2018), para refletir sobre o papel dos personagens apresentados na história: o morcego, a coruja e outros animais que aparecem no enredo. Observe abaixo como está organizada a sugestão de acolhida:

Orientações: Formador (a), você poderá realizar a leitura da história “Morcego Bobo”, de Jeane Willis (2018), ou solicitar que um cursista faça a leitura. 1) Para realizar a leitura, você pode utilizar o material impresso, ou projetar o link da história, disponível no slide 7. 2) Após a leitura do livro, apresentar o slide 8 com os questionamentos sobre a história: ● O morcego bobo vê o mundo de uma forma diferente e isso causa estranhamento nos outros animais. Quais as possibilidades de uso, desse livro em sala de aula, para trabalhar questões voltadas ao acolhimento e à diversidade dos estudantes? Na história, a coruja se propõe a ouvir o ponto de vista do morcego. Em sala de aula, como a escuta empática pode fornecer elementos ao professor para reconhecer os diferentes pontos de vista dos estudantes? 3) Disponibilizar um momento, de 5 a 10 minutos, para que alguns cursistas comentem sobre os questionamentos. Formador (a), atente-se ao tempo estipulado para realização da atividade. 4) Apresentar o slide 9 para realizar o fechamento da acolhida. 5) Caso seja necessário, você poderá utilizar outras questões disparadoras, neste momento, tais como: ● Que tipo de relação podemos fazer entre a situação vivida pelo Morcego bobo e as diferenças que encontramos em nossa sala de aula? ● Já aconteceu alguma situação parecida como a vivida pelo personagem principal em sua sala de aula? Como mediou a situação? (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.06)

Observamos acima o passo-a-passo orientativo de como deve ser realizada a proposta, como iniciar, o que fazer, quanto tempo disponibilizar para cada ação e como fazer o fechamento da acolhida, assim como no modelo anterior. Uma reflexão também é sugerida para ser feita, levando os cursistas a refletir sobre a história apresentada e a vivência da sala de aula.

Logo em seguida, o roteiro do formador apresenta a seguinte informação, denominada “importante”, relatando até mesmo o que se espera que os cursistas percebam com a relação da história e com as próprias vivências da sala de aula, e explica como deve ser a visão destes e o que se espera que eles respondam e o que o formador deve abordar, quais ponderações deve fazer, fomentando um “olhar empático” (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022)

Importante: ● Espera-se que os cursistas relatem que o morcego possui um ponto de vista diferente de enxergar a realidade, pois vive de forma diferente também. No entanto, a visão do morcego não está errada, há diferentes formas de ver o mundo que devem ser valorizadas no contexto escolar. ● Relate que a história trata a importância da empatia e acolhimento. ● Aborde que, ao realizar um exercício de escuta empática e acolhimento, sob o ponto de vista do morcego, a coruja faz com que todos os animais se coloquem efetivamente no lugar dele. Ao se colocar efetivamente no lugar do outro, em uma postura empática, passa-se a enxergar e a reconhecer as diferenças e diversidades. ● pensando nisso, fomente que, nas próximas atividades, tenha-se um olhar empático e acolhedor para o processo avaliativo, a fim de entendê-lo como processo mediador e contínuo. (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.07)

A próxima proposta é a atividade I do módulo II: Minha Bagagem, que traz uma previsão de tempo de aproximadamente 25 minutos para que os cursistas a realizem. Inicia com a introdução dizendo que durante a pandemia vários desafios foram vivenciados e enfrentados até o retorno das aulas presenciais, e neste retorno depararam-se com outros desafios, e um deles é a avaliação. O texto chama a atenção para os profissionais da educação terem um olhar diferenciado e traçam estratégias, buscando instrumentos e critérios avaliativos, com intuito de adaptá-los à realidade educacional vivenciada, atendendo as necessidades dos estudantes, a fim de minimizar os prejuízos. Orienta-se também que os cursistas compartilhem os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo de suas trajetórias, com intuito de partilhar de boas práticas sobre a temática da avaliação no processo de alfabetização e letramento.

A próxima orientação que segue no roteiro do formador é mais uma vez uma orientação, intitulada “importante” para o formador, que dá passo-a-passo de como deve proceder durante a atividade I. Observe:

Orientações: Formador (a), para o desenvolvimento desta atividade, considere os seguintes itens: 1) Distribuir aos grupos um Template I - Minha Bagagem a ser discutido e preenchido pelos cursistas. Para isso, disponibilize um tempo de até 15 minutos; 2) Neste momento, os grupos compartilharão suas práticas, experiências e conhecimentos relacionados à temática da avaliação em sala de aula. 3) Após a discussão e preenchimento do template, solicite aos grupos que façam

a socialização, considerando o tempo de 10 minutos. 4) Ao final da socialização, oriente que esta atividade será retomada após a atividade II - World Café. 5) Os materiais para realização da atividade estão disponíveis na pasta ■ Repositório da Atividade I. (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.08)

Na informação acima, percebemos que há um link disponível para o formador acessar os materiais disponíveis para que a atividade seja realizada, denominado repositório de atividade I. Entrando no link encontramos 4 templates em formato PPTX denominadas minha bagagem, para atender 4 grupos. Nelas há espaços para que os cursistas respondam as perguntas: O que eu trago na minha bagagem? O que eu posso compartilhar? E ainda se disponibiliza um espaço para colocar o nome dos mesmos.

A informação que se denomina “Importante” surge a seguir para complementar a proposta acima, e orienta o formador a refletir sobre a avaliação e induz o formador a orientar para que esta seja mais leve:

- No campo “O que eu trago na bagagem”, espera-se que os cursistas relatem vivências, possibilidades e desafios que já possuem sobre a temática da avaliação em sua prática pedagógica.
- No campo “O que posso compartilhar”, espera-se que os cursistas relatem conhecimentos, boas práticas e experiências que já possuem sobre a temática e poderão contribuir para o aprendizado de outros cursistas;
- Você poderá fazer o fechamento com a leitura dos apontamentos dos cursistas. Em relação aos possíveis desafios elencados, cabe uma palavra de incentivo e de acolhimento das angústias dos professores.
- Traga a importância da avaliação no processo de alfabetização e letramento, como forma de acompanhar e realizar intervenções necessárias para que o estudante seja alfabetizado;
- Ressalte que a avaliação se constitui como uma ação acolhedora, a ser desenvolvida de forma leve, como uma atividade que faz parte da rotina, sem que gere no estudante medos e ansiedades;
- Finalize abordando que na próxima atividade as temáticas trabalhadas neste momento serão ampliadas, a fim de favorecer reflexões e discussões que contribuam para o processo formativo dos professores. (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.09)

A próxima atividade é intitulada como: atividade II: *World Café* que prevê um tempo estimado 1h e 40 minutos. E destina-se a discutir excertos de textos (serão apresentados logo a seguir). A atividade discutirá trechos de textos relacionados ao tema avaliação nos processos de alfabetização e letramento pela metodologia intitulada *World Café*, que consiste em um compartilhamento de conhecimento, experiências e opiniões. A proposta é baseada no diálogo livre entre grupos de pessoas, sustentado por um ou mais temas e ou questões que promovam o debate e a “polinização cruzada” de ideias, de forma a contribuir para a ampliação da discussão e a formulação de ações mais efetivas.

Um quadro de orientações para o formador instrui para o desenvolvimento da atividade, dizendo o que é importante considerar, enumerando de 1 a 7 as ações necessárias para a realização da proposta.

- 1) Continuar a mesma configuração dos grupos organizados no início do encontro; 2) Cada grupo receberá: um Template II - World Café; excertos de textos e um questionamento a ser discutido e compartilhado com os demais grupos, por meio de um ciclo de “visitas”; 3) O grupo definirá um anfitrião, que deverá permanecer na mesa, enquanto os demais transitam, contribuindo com os outros temas. O anfitrião terá as seguintes atribuições: ● Anotar as discussões do seu grupo em relação à temática; ● Acolher os cursistas “viajantes” que visitarão o seu grupo; ● Ler o excerto junto com os cursistas “viajantes”; ● Compartilhar as ideias já registradas pelos grupos anteriores; ● Realizar apontamentos, respeitando a opinião dos cursistas “viajantes” e fomentar as discussões; 4) Na primeira etapa, o grupo original discute e o anfitrião anota no Template II - World Café, tendo 20 minutos para discussão e registro. 5) Depois os grupos vão para as “visitas” que são de 15 minutos, ao fim das quais trocam de mesa. 6) Ao fim do ciclo, os grupos retornam ao seu grupo de origem, em que o anfitrião e viajantes relatam as experiências e (re) organizam suas ideias sobre o tema proposto; Considere o tempo de 10 minutos para este momento; 7) Por fim, são feitas as socializações do Template II - World Café, considerando o tempo de até 10 minutos para os grupos. (Roteiro do Formador, Módulo I, I2022, p.10)

Os Excertos de textos e questões norteadoras são:

Quadro 4-O processo de avaliação na perspectiva da escrita e da leitura Excerto

Grupo 1: O processo de avaliação na perspectiva da escrita e da leitura Excerto

[...] É possível dizer que o sujeito aprende a ler quando consegue realizar essas operações (decodificar, compreender, criticar) em textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião, romances, crônicas, etc.), de diferentes tipos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos), que têm finalidades diversas (como informar, emocionar, convencer, etc.), que são apresentados sob diferentes formas, em diversos tipos de portadores (no jornal, na revista, no livro, no folheto). A escrita, também, é um processo e envolve um conjunto de habilidades. Para escrever é necessário saber codificar (transformar sons em letras, sílabas, palavras) e saber planejar o texto: gerar ideias sobre o assunto, organizá-las no papel em função dos objetivos que se tem ao escrever, do público que se busca atingir, do portador (ou suporte), de onde o texto vai circular. Isso significa dizer que aprende a escrever quem vai mais além da capacidade de codificar. (Cafiero; Rocha, 2008, p.82)

Questão norteadora: Embora trate de um texto do ano de 2008, o excerto aborda uma discussão que ainda hoje se faz pertinente. Assim, como planejar e operacionalizar a avaliação na perspectiva da alfabetização e letramento, a fim de favorecer que as habilidades específicas de leitura e escrita sejam consolidadas?

Fonte: Roteiro do formador, Módulo II, 2022, p.11

Quadro 5 -Instrumentos avaliativos na alfabetização e letramento Excerto

Grupo 2: Instrumentos avaliativos na alfabetização e letramento Excerto

Nossa preocupação fundamental em relação à avaliação é a mudança de postura, visando superar sua abominável ênfase seletiva. Até que ponto o instrumento influi? Entendemos que os instrumentos não são neutros, embora tenham uma autonomia relativa. É claro que o como avaliar, a qualidade do instrumento também é importante, pois a própria transformação da postura do professor pode ficar comprometida se ele se prender a instrumentos/formas de avaliar tradicionais (estando em processo de mudança, precisará de um bom instrumento que lhe ajude a perceber como está indo em seu intento). Ocorre que este como está ligado à concepção (arraigada) de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento. São, portanto, desafios que se imbricam: a mudança de postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação) e a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar). (Vasconcellos, 2013, p. 124)

Questão norteadora: Tendo em vista a reflexão sobre os instrumentos avaliativos e o excerto de Vasconcellos (2013), qual a relação entre instrumentos de avaliação e estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula? Como você observa essa relação no dia a dia?

Fonte: Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.12

Quadro 6- O erro no processo de alfabetização e letramento Excertos

Grupo 3: O erro no processo de alfabetização e letramento Excertos

O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma revelação límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo. Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (Cortella, 2017, p. 98). [...]para ampliar a compreensão de diagnóstico no processo ensino-aprendizagem, uma analogia com o uso da palavra na área médica é esclarecedora: quando o médico faz um diagnóstico, busca identificar a doença por meio de sintomas revelados pelo cliente, e assim pode definir o tratamento. Da mesma forma, usamos diagnósticos com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são os “sintomas” que nos permitem definir e orientar a intervenção, como o médico define o tratamento identificando a doença por meio dos sintomas. (Soares, 2021, p. 310)

Questão norteadora: No livro “Morcego Bobo”, de Jeanne Willis (2018), observou-se que o morcego possui um ponto de vista diferente e isso é visto como um erro para os outros animais. Considerando essas discussões, qual a necessidade de refletir sobre o erro na alfabetização e letramento? Como é possível utilizá-lo a favor das aprendizagens?

Fonte: Roteiro do formador (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.12-13).

Quadro 7-Avaliação interna e avaliação externa Excertos

Grupo 4: Avaliação interna e avaliação externa Excertos

Presença da Avaliação no Ensino: há uma relação intrínseca entre ensino e avaliação na medida em que não dá para ensinar autenticamente sem avaliar: se o conhecimento novo se dá a partir do conhecimento prévio, a primeira coisa a se fazer no ensino é investigar o conhecimento anterior dos alunos. Neste sentido, a avaliação está profundamente imbricada no processo de ensino. Para construir conhecimento, portanto, o professor tem de estar avaliando o tempo todo: se não sabe o que o aluno sabe (e como sabe), como pode interagir para construir? Se não tem acesso ao interior, como construir o novo? Assim, há necessidade de o aluno se expressar e de o professor acompanhar esta expressão e com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. (Vasconcellos, 2013, p. 114, grifo)

do autor) Resultados de avaliação externa não podem ser ignorados pela escola. É preciso fazer com que eles gerem respostas, que tenham influência direta nas ações que se realizam na sala de aula todos os dias. Depois de identificar as habilidades que seus alfabetizados dominam e as que ainda não dominam, o professor, ao usar os dados da avaliação externa, pode propor atividades diferenciadas para cada grupo de alunos. Essas atividades têm de estar articuladas em torno de capacidades de apropriação do sistema de escrita, mas também em torno da oralidade do letramento. (Cafiero; Rocha, 2008, p. 97)

Questão norteadora: Pensando nas avaliações externas e internas no contexto escolar, como os resultados dessas avaliações podem contribuir para a reorganização de estratégias metodológicas que auxiliem o processo de alfabetização e letramento?

Fonte: Roteiro do formador, Módulo II, 2022, p.12-13

Observamos que as autoras acima citadas (Cafiero e Rocha-2008) no quadro 4, são autoras que pesquisam sobre leitura e escrita e produção de textos, inclusive com textos científicos publicado sobre esse assunto. O autor Vasconcelos (2013) é um pesquisador na área de avaliação escolar, também tem publicações científicas sobre esse tema. Porém, são trazidas em excertos, impossibilitando uma leitura mais longa e aprofundada.

Consideramos importante trazer os quadros de excertos do roteiro do formador, para percebermos se as instruções que são orientadas se consolidam com os excertos dos textos que são apresentados. Os excertos são disponibilizados desta forma no roteiro do Formador do módulo II, porém, também são disponibilizados no roteiro links para acessar os textos na íntegra.

Como informação “importante” o roteiro traz para o formador o que se espera com a participação de cada grupo na socialização da atividade e ressalta que será necessário estimular discussões enfatizando os pontos-chaves. Para o grupo 1, espera-se que os seguintes tópicos sejam abordados pelos participantes para planejar e realizar avaliações, com foco no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para os estudantes. Para o grupo 2 espera-se que apontem a intencionalidade dos elementos fornecidos e que permitam ao professor identificar quais as competências que os seus alunos ainda não consolidaram, a fim de planejar ações para as operacionalizar em sala de aula, com enfoque na intervenção de aprendizagem do estudante.

Para o grupo 3, espera-se analisar o " erro" como componente do processo de alfabetização e letramento, que fornece pistas para o trabalho pedagógico. Também se espera que os grupos demonstrem que é por meio dos erros dos alunos que se criam oportunidades de avanço no aprendizado e que, por meio de informações claras e com ações objetivas, o professor poderá planejar estratégias substitutas de intervenção para ajudar os alunos a desenvolver habilidades ainda não consolidadas.

Para o grupo 4 espera-se reconhecer que os resultados das avaliações externas raramente são discutidos na escola e a importância de considerá-los não apenas como instrumentos que apontam problemas, mas também como ferramentas de diagnóstico da aprendizagem dos alunos, o que segundo o texto pode levar a mudanças os resultados das avaliações externas. Espera-se também a observância de que as avaliações externas e internas caminham juntas, e as expectativas de que quando bem recebidas e acolhidas pela equipe escolar, impulsionem o aprendizado, conduzam a ações e metas que transcendam a sala de aula e se materializem no Projeto Político Pedagógico da escola.

A orientação de continuação da atividade I é anunciada no Roteiro do Formador intitulada como “Minha Bagagem” com tempo estimado para ser realizada em 20 minutos. Trazendo considerações para continuar a atividade:

Após o momento de socialização do world café e a partir das discussões realizadas neste encontro formativo, retome a atividade e o Template I - Minha Bagagem com os cursistas e faça, oralmente, o seguinte questionamento presente no Slide 18: ● com base nas discussões tecidas até aqui sobre a temática da avaliação, o que você leva na sua bagagem da formação de hoje? 2) para isso, considere o tempo de 15 minutos; (Roteiro do Formador, Módulo II, 2022, p.16).

Como “informação importante” o roteiro faz referência a orientação de que, durante todo o período de socialização, devem ser consideradas as seguintes atividades: se referindo a vários desafios que foram enfrentados durante a pandemia, desafios foram vivenciados, e no retorno para a sala de aula outros surgiram. O texto aponta para a avaliação que é um dos desafios que devem ser superados, e faz referência à exigência atual dos profissionais da educação de lançar um olhar diferenciado sobre estratégias, ferramentas e critérios de avaliação, a fim de adequá-los à realidade educacional e atender às necessidades advindas dos desafios. Atenuando que todos os professores carregam conhecimentos, habilidades e experiências relacionadas ao processo avaliativo, e que o momento é uma oportunidade de diálogo sobre o que está na bagagem e o que gostaria de compartilhar sobre os tópicos da avaliação, instrumentos de avaliação usados na leitura e escrita; a individualidade do estudante no processo de avaliação.

Na sequência mais um tópico: avaliação do módulo, traz a orientação para o formador de que deve fornecer o *QR CODE* para os cursistas realizarem a avaliação e solicita atenção explicando que observe que para cada CRE o link é diferente, cada cursista deve localizar o seu e utilizá-lo com o lembrete que é importante fazer a avaliação para colaborar como processo de melhoria das formações futuras. São apresentados uma tabela com 12 links que direcionam para formulários do *Google* e neles são realizadas a

avaliação do curso, e por fim as referências são elencadas ao final do Roteiro do Formador.

Ao final do Módulo II aborda a avaliação como foco principal e como aliá-la às aprendizagens no processo de alfabetização e letramento. Aborda a introdução de dinâmicas com intuito de despertar nos cursistas uma reflexão sobre seus comportamentos em relação aos dos personagens de histórias, propondo correlacionar o comportamento do personagem com o dos cursistas, que por sua vez, terão que realizar com seus alunos, ilustrando uma vivência de sala de aula.

Neste roteiro do módulo II, também vemos a ênfase em orientações didáticas que se reduzem em observar o que os cursistas perceberam com a dinâmica da história do Morcego Bobo, em relação com as próprias vivências em sala de aula. Explica ainda, como deve ser a visão do formador e o que se espera que respondam, ou seja, o curso não gera expectativas nos formadores, pois já são determinadas as respostas que serão dadas, e o formador deve sensibilizar para conduta empática.

A avaliação foi apresentada, porém o que mais percebemos são atividades de cunho sensibilizador para práticas a fim de favorecer reflexões e modos pensar e agir de outras pessoas.

A atividade que aborda a temática da avaliação presente neste módulo é uma discussão feita com excertos de textos, alguns de autores que são pesquisadores e que tem materiais publicados de cunho científico, entretanto, não estão disponibilizados na íntegra. Todavia, poderiam ser introduzidos por meio de discussões acerca das metodologias utilizadas para avaliação, porém a metodologia anunciada é mais uma vez uma dinâmica que prevê que os cursistas deverão observar, o que deverão pensar, como fazer, tempo determinado, enfim, não ficam livres para pensar a sobre o tema ao qual estão se debruçando.

A cada módulo que vai sendo apresentado percebemos que as metodologias e as orientações didáticas que são dadas aos professores, direcionam para uma técnica de como ensinar, ou como fazer para alcançar, passo a passo são ordenados e como proceder frente a cada um deles.

A avaliação se apresenta neste módulo buscando inicialmente identificar os prejuízos deixados pela pandemia, devendo traçar estratégias, apontando critérios avaliativos e buscando instrumentos, adaptando-os a realidade educacional. Sugestões de compartilhamentos de vivências e experiências são identificadas também neste módulo.

Porém, não identificamos uma OTD que supere os processos avaliativos que são utilizados nas escolas atualmente.

3.1.3 Módulo III- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. Consciência fonológica e a Compreensão do Processo da Leitura e da Escrita Alfabética

O módulo III é denominado Consciência Fonológica e a Compreensão do Processo da Leitura e da Escrita Alfabética.

No roteiro do formador evidenciamos inicialmente como nos outros módulos: a carta ao formador; o objetivo geral e específico; Organização do Roteiro de Formação; Recepção dos professores, Acolhida – Superfantástico (dinâmica), Atividade I - Tempestade de ideias: Consciência Fonológica, Atividade II - Analisando cenário de produções escritas, Atividade III - Ensaio: Planejamento de intervenções, Avaliação do Módulo, Referências Bibliográficas.

A carta ao formador traz um retrospecto do módulo anterior, objetivando levar em consideração as relações de interação entre consciência fonológica e a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Traz também votos aos professores esperando que o módulo contribua com a formação, destacando a importância de desenvolvimento nos estudantes a consciência fonológica, bem como a ampliação de suas práticas, promovendo a aprendizagem no processo de alfabetização e letramento dos estudantes sul-mato-grossenses.

Nesse módulo observamos a introdução do termo Consciência Fonológica que no roteiro do formador é denominada como uma capacidade sobre a sonoridade da fala. Conforme o trecho retirado do material de apoio do roteiro do formador do módulo III, de autoria de Magda Soares (2022).

Essa capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala é o que se denomina consciência fonológica: a capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas. (Soares, 2022, p. 77)

Em seguida, vemos um roteiro, o qual apresenta orientações sobre desenvolvimento de atividades relacionadas a formação e dá algumas explicações sobre marcadores utilizados.

Quadro 8-Marcadores do módulo III

🔍 Orientações	Informações que contribuirão com a organização da atividade.
⚠️ Importante	Orientações que complementam os encaminhamentos da atividade.
🔊 Atenção	Pontos de atenção que podem complementar a atividade ou potencializar as discussões.
🔗 Links interativos	Apresentam uma conexão para outra referência on-line, que pode ser texto, tabelas, imagens, vídeos, que, quando clicados, direcionam para o local indicado.
📁 Repositório	Arquivo disponibilizado dentro do repositório da formação.

Fonte: Roteiro do formador, Módulo III, 2022, p. 4

Em seguida, são apresentados os objetivos geral e específicos deste módulo; são eles:

Objetivo geral. ● Reconhecer as relações de interação entre consciência fonológica e aprendizagem do sistema de escrita alfabética, tendo em vista propor estratégias de intervenção para que o estudante consolide as habilidades de leitura e escrita necessárias ao processo de alfabetização e letramento. Objetivos específicos ● Considerar a importância da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. ● Elaborar uma aula/atividade, considerando os níveis de consciência fonológica e compartilhar estratégias de aprendizagem que considerem as características individuais dos estudantes. (Roteiro do formador, Módulo III, p.04, 2022).

A apresentação de um roteiro é o próximo passo é sugerido da seguinte maneira: uma acolhida denominada “Superfantástico”, e logo após, três atividades, denominadas Tempestade de ideias: Consciência fonológica; analisando cenário de produções escritas, Ensaio: Planejamento de intervenções; e a avaliação do módulo.

A recepção aos professores é o próximo passo, prevista com tempo de 15 minutos. Aqui encontramos algumas orientações direcionadas ao formador, que deve seguir essa dinâmica. Veja o quadro abaixo:

Quadro 9-Orientações direcionadas ao formador

🔍 Orientações

Formador(a), receba os cursistas de forma acolhedora.

- Organize 4 grupos de trabalho, se possível, integrando os (as) professores (as) que atuam com os 1o anos e 2o anos. Atente-se para a realidade de seu município.
- Disponibilize o Roteiro do Cursista aos presentes, caso seja possível.
- Distribua uma palavra rimada para cada cursista, de acordo com o grupo de palavras disponibilizado;
- Reorganize os grupos, convidando os participantes que estão com a mesma rima a sentarem juntos nas mesas;
- Ainda, neste momento, apresente ao grupo a agenda do dia, conforme slide 6;
- Providenciar, com antecedência, os materiais impressos para o desenvolvimento das atividades.
- Ao final da formação, disponibilize, para assinatura dos participantes, a Lista de Presença e o link para avaliação da formação.

▶ Neste arquivo, constam  Repositório de materiais do formador

Fonte: Roteiro formador, Módulo III, 2022, p. 4

Uma informação denominada “importante” é destacada e orienta que “a reorganização dos grupos tem por objetivo favorecer aos cursistas a troca de experiências e conhecimentos que potencializem sua prática pedagógica”. (Módulo III, p.05, 2022).

A acolhida é proposta com tempo estimado de 20 minutos e denominada “Superfantástico”: apresentado a letra da música de composição: Difelisatti/ Edgard Poças / Ignacio Ballesteros, com destaque de imagens bem coloridas. Acompanhadas das seguintes orientações: distribuir a letra da música para os cursistas e convida-los a apreciar a letra da música. Logo após deverão escolher uma palavra da música que expresse o sentimento no momento e depois reservar um tempo para que os cursistas comentem sobre essa proposição. O texto direciona o formador para realizar as ações conforme o passo a passo enumerando as sequências de ações. Ao final, o formador deve instigar os cursistas a pensar e refletir nas letras de músicas e como elas podem se tornar recurso pedagógico.

O roteiro traz uma informação sobre a música apresentada, dizendo que a música “Superfantástico” foi publicada em 1983 pelo grupo musical “A Turma do balão Mágico” e certamente ainda faz parte da memória emocional de muitos cursistas. Dessa forma, é possível evocar bons sentimentos, lembranças e experiências com a música. Contudo, pede-se aos participantes do curso que escolham palavras de uma música que expressem seus sentimentos sobre a prática de hoje.

Na sequência, o roteiro III traz a atividade I, denominada “Tempestade de Ideias” que consiste em consciência fonológica. O tempo estimado para realização é de 20 minutos. A proposta para esta atividade é uma Tempestade de Ideias, cujo objetivo principal é explorar conhecimentos e saberes prévios dos (as) cursistas sobre a temática da consciência fonológica. A Tempestade de Ideias também pode ser colocada em prática na sala de aula, junto com os estudantes, como ponto de partida para início de novos assuntos, pois segundo a orientação no guia é possível, a partir dessa metodologia, explorar o conhecimento prévio do estudante sobre o objeto de conhecimento em questão.

O ícone “Orientações Formador (a)” surge como um lembrete e orienta que os cursistas deverão discutir e responder três proposições sobre a consciência fonológica: As questões são:

- 1) O que sei; 2) Tenho dúvidas; 3) O que eu aprendi. Considere para cada proposição uma cor de filipeta. Sugere-se a seguinte organização:
 1) O que sei: filipeta ou Post-It amarelo; 2) Tenho dúvidas: filipeta ou Post-It azul; 3) O que eu aprendi: filipeta ou Post-It rosa; (Roteiro do Formador, Módulo III, 2022, p.08).

Observamos aqui, uma organização didática de como pode ser sistematizada a dinâmica de forma a chamar a atenção para o conhecimento a ser aprendido e fixado. Percebemos orientações de como fazer, identificados no roteiro que direciona em alguns momentos, para como os professores podem aprender e depois fazer com seus alunos em sala de aula. Logo em seguida observamos mais ícones que chamam a atenção do cursista para o momento em que deverão responder as proposições 1 e 2.

Tendo em vista que este é um painel dinâmico e ficará aberto durante toda a formação, permitindo aos participantes que revisitem os pontos que foram elencados, podendo alterá-los de posição e/ou acrescentar outros pontos. Para o desenvolvimento desta atividade, considere os seguintes itens: 1) fixar o painel Tempestade de Ideias: Consciência Fonológica, de modo que fique visível e acessível a todos os participantes. Esse painel poderá ser confeccionado pelo(a) formador(a) em um papel pardo, sulfiteado, cartolina ou outro material que desejar, seguindo a realidade do município e o modelo sugerido; 2) disponibilizar aos grupos: Filipetas ou Post-Its nas seguintes cores: amarelo, azul e rosa, de acordo com a comanda dada anteriormente. Caso não seja possível a disponibilização de Post-Its ou filipetas nas cores indicadas, você poderá utilizar papéis brancos com formatos diferentes; 3) solicitar aos participantes que reflitam e escrevam nos Post-Its ou filipetas suas respostas sobre as proposições "1) O que sei e 2) Tenho dúvidas" e cole-as no espaço indicado do painel Tempestade de Ideias: Consciência Fonológica; 4) reforçar que a proposição "3) O que eu aprendi" será preenchida nas próximas atividades; 5) fazer o fechamento desta atividade lendo algumas filipetas ou Post-Its dos cursistas. Os materiais desta atividade estão disponíveis na pasta:

■ Repositório da Atividade I. (Roteiro do Formador, Módulo III, 2022 p.08).

No ícone que aparece no final do texto possui um link para um painel, esse deve ser apresentado aos cursistas.

Figura 3- Painel-Tempestade de Ideias: Consciência Fonológica




Fonte: Roteiro do Formador/repositório de atividade I

Em seguida, temos uma informação denominada “Importante” orientando ao formador que é um momento inicial em que todos os alunos desenvolvem conhecimentos prévios sobre o tema “Consciência Fonológica”. Orienta para permitir que eles (os cursistas) se sintam à vontade para expressar seus conhecimentos, tomando cuidado para não se desviarem do tema para criar um ambiente de troca de ideias ao invés de julgamento. Orientando ainda, que o painel dinâmico deverá ser fixado na sala e deverá permanecer aberto durante todo o processo de formação, para que os participantes do curso tenham liberdade para revisar alguns dos pontos que elencaram e, se necessário, possam mudar de posição.

A atividade II do módulo segundo roteiro do formador, visa analisar um roteiro de produção escrita e o tempo estimado e de 1 hora e 20 minutos. Explica que a consciência fonológica é uma habilidade que permite ao aluno reconhecer, manipular e pensar sobre os timbres da fala, ou seja, é a capacidade de perceber que a linguagem é composta de palavras, palavras por sílabas e sílabas por fonemas. Consequentemente, para que o aluno entenda o princípio alfabeto é necessário desenvolver aptidões fonológicas que lhe permitam compreender as relações entre fonema / grafema (timbre / letra) e grafema / fonema (letra / timbre). Explica ainda que a aquisição da leitura e da escrita não ocorre de forma natural e espontânea, mas ocorre por meio do trabalho consciente e sistematizado com as habilidades de alfabetização. Analisamos aqui quatro

cenários que caracterizam os três níveis que compõem a fonologia da consciência, consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica.

Quadro 10- Orientações ao formador

Q Orientações Formador(a), nesta atividade cada grupo receberá um cenário, contendo uma produção escrita diferente, que representa os níveis da consciência fonológica. Para realização deste momento, considere os seguintes pontos: 1) entregar para cada grupo um cenário com uma produção escrita, o material de apoio e um template I - Analisando cenário de produções escritas; 2) O material de apoio consiste em um recorte dos livros "Alfabetização: a questão dos métodos" e "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever" (Soares, 2021; Soares, 2022), cujo objetivo é auxiliar os grupos na realização da atividade. Se possível, disponibilize-o com antecedência, para que o cursista faça a leitura e estudo do material. Formador(a), sugere-se que cada grupo escolha: um leitor mediador (ler o cenário e fomentar as discussões), um redator (sintetizar e registrar as ideias do grupo no template), um gestor do tempo (controlar o tempo); e um relator (apresentar as contribuições do grupo aos presentes). 3) Apresentar o slide 11 com a comanda da atividade; 4) Em síntese, os cursistas deverão: ● ler atentamente o cenário, apoiando-se no material disponibilizado; ● trazer evidências para o cenário apresentado, considerando os níveis de consciência fonológica; ● registrar a síntese do grupo nos espaços do template, tendo em vista os questionamentos apresentados no template I: a) O que esse estudante já sabe sobre a escrita? b) O que esse estudante ainda não sabe sobre a escrita alfabética? c) Em que nível de consciência fonológica esse estudante está? d) O que o grupo faria para que esse estudante avance em seu processo de alfabetização? ● disponibilizar entre 50 a 60 minutos para realização desta parte; 5) decorrido o tempo destinado, os relatores deverão socializar as contribuições registradas. Sugere-se que cada relator apresente a síntese do seu grupo entre 5 a 10 minutos; 6) apresentar o slide 15 para fechamento da atividade. 7) projetar o slide 17 e convidar os cursistas a revisitar os conhecimentos prévios elencados anteriormente no painel Tempestade de Ideias: Consciência Fonológica, acrescentando e/ou alterando suas considerações iniciais. Os materiais desta atividade estão disponíveis na pasta:  Repositório da Atividade II;

Fonte: Roteiro do Formador, Módulo III, 2022 p.10.

No quadro acima, vemos orientações ao formador detalhando como deve ser realizada a dinâmica. Os textos são oferecidos como suporte teórico para realização das atividades e esses estão disponibilizados na pasta de repositório de atividades. Observamos que o texto que servirá de base teórica é um recorte retirado de dois livros da autora Magda Soares, sendo os livros: "Alfabetização: a questão dos métodos" e "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever" (Soares, 2021; Soares, 2022). Este excerto de 13 páginas, aborda algumas teorias sobre consciência fonológica: conceitos e dimensões, consciência lexical (consciência de rimas e aliterações) explicando que a consciência do lexical envolve a compreensão dos conceitos das palavras, porque não são separadas por entonação. E o próprio conceito de palavra só pode ser claramente compreendido pelas crianças quando são alfabetizadas.

No recorte dos textos de Magda Soares, ainda, se salienta que rimas e aliterações são a sensibilidade das crianças à rima e à aliteração, considerada uma dimensão da consciência fonológica que pode estar relacionada ao aprendizado da leitura e da escrita. Explica ainda sobre consciência silábica, que as crianças são capazes de reconhecer ou produzir rimas e aliterações, mas não de identificar os segmentos que as representam. A

capacidade de dividir-se a cadeia falada da fala em sílabas, palavras ou frases, manifesta-se, ao contrário, de forma espontânea, desde cedo.

No excerto de texto, acima comentado, trata ainda sobre escrita silábica sem valor sonoro, quando a criança utiliza letras que não representa o som. Trata também de escrita silábica com valor sonoro, que para a autora significa que embora a criança já saiba escrever as sílabas das palavras utilizando letras com valor sonoro, ainda não consegue ler o que escreve sem o apoio de imagens, em comparação com OAE ou AAUA, pronunciam os nomes das letras, mas não conseguem identificá-los. A estabilização de uma escrita alfabética também é explicada no excerto, como análise da construção progressiva, pela criança do conceito de escrita, como sistema de representação dos sons da fala parte da hipótese de que, para que o sistema de escrita alfabética seja plenamente compreendido e, portanto, complete a alfabetização, não se deve dar ênfase ao método, mas ao aprendizado, ou seja, ao processo de como a criança aprende.

A próxima orientação, observada no roteiro do formador é para os cursistas responderem perguntas do modelo I, utilizando os documentos comprovativos fornecidos. Em seguida, deverão encontrar evidências para este cenário com base no nível especificado de consciência fonológica. Depois deverão escrever um resumo da discussão no modelo em seguida e selecionar um palestrante para compartilhar a discussão em grupo.

Esta proposta traz uma pasta *link*, onde consta o “cenário de produção” citado nas orientações acima. Ela direciona para acesso ao material todo, dando suporte para realização do próximo passo das atividades da formação. Observamos outra pasta que traz um template para realização da atividade pelos cursistas.

Figura 4- Analisando cenários de produções escritas

TEMPLATE I – ANALISANDO CENÁRIO DE PRODUÇÕES ESCRITAS

Cursistas: _____ Grupo: _____

a) O que esse estudante já sabe sobre a escrita?

b) O que esse estudante ainda não sabe sobre a escrita alfabética?

c) Em que nível de consciência fonológica esse estudante está?

d) O que o grupo faria para que esse estudante avance em seu processo de alfabetização?

Fonte: Roteiro do Formador, Módulo III, 2022/repositório de atividade II

Em seguida, o roteiro traz as propostas separadas, para que o cursista tenha ideia de como será introduzida. Cada proposta é denominada cenário e numerada como 1,2,3,4. Para cada cenário há um enunciado explicando como deverá ser introduzida a atividade.

No cenário 1 a proposta interventiva é uma situação do cotidiano relatando uma história ilustrativa, que se passa com uma professora que atua com alfabetização e que no retorno das férias escolares aplica uma avaliação diagnóstica, com intuito de observar como estavam os estudantes em relação ao nível de consciência fonológica para traçar estratégias de intervenção e revisar o seu planejamento, caso necessário. E na proposta aparece uma figura de um desenho realizado por um estudante, este desenho tem letras como uma tentativa de escrita. Em seguida observamos um quadro com orientações ao formador, com os seguintes informes:

Figura 4-Cenário 1

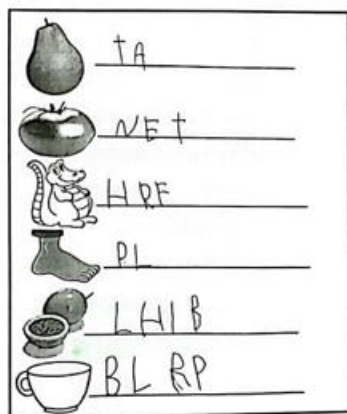


Fonte: Roteiro do formador/módulo III, 2022, p. 11/cenário de produções escritas

Formador (a), seguem alguns pontos importantes a serem debatidos: ● espera-se que o grupo reconheça que essa produção escrita do cenário 1 corresponde ao nível de consciência lexical; ● o estudante já utiliza letras bem traçadas, porém com dificuldades de manter a linearidade da escrita. Seu repertório de letras ainda é limitado; ● o estudante também não estabelece relação entre o tamanho dos nomes das figuras e o número de letras, nem entre as letras e o som das palavras que nomeiam as figuras; ● ainda não percebeu que as letras representam sons, mas já percebeu que é com elas que se escrevem palavras; ● em relação às estratégias que o grupo deve traçar para que esse estudante avance no processo de alfabetização, espera-se que os cursistas apontem ações possíveis e mensuráveis, por exemplo: jogos, músicas e diversos gêneros textuais que envolvam rimas e aliterações. (Roteiro do Formador, Módulo III, 2022, p.11).

O cenário 2 segue a mesma dinâmica, a mesma situação didática, porém o desenho analisado é outro e apresenta outro resultado com relação à produção escrita.

Figura 5-Cenário 2



Fonte: Roteiro do formador/módulo III, 2022, p.12

☞ Atenção Formador(a), seguem alguns pontos importantes a serem debatidos: ● espera-se que o grupo reconheça que essa produção escrita do cenário 2 corresponde ao nível da consciência silábica sem valor sonoro; ● o estudante está em processo para adquirir consciência de que as letras representam os sons da fala; ● O estudante escreve uma letra para cada sílaba da palavra, evidenciando competência em segmentar as palavras em sílabas. No entanto, utiliza qualquer letra sem relação com o som das sílabas; ● considera que uma palavra necessita ter uma quantidade mínima de letras, que não pode ser representada por uma letra só e assim, na escrita de monossílabos acrescentam uma ou duas letras à letra que escolheu para representar a sílaba; ● em relação às estratégias que o grupo deve traçar para que esse estudante avance no processo de alfabetização, espera-se que os cursistas apontem ações possíveis e mensuráveis, por exemplo: propor atividades de reconhecimento de sons iguais no início ou no fim de palavras diferentes - aliterações e rimas. (Roteiro do Formador, Módulo III, 2022, p.13).

Sobre a citação acima percebemos que uma estratégia é selecionada para realizar o processo de alfabetização das crianças, embora na BNCC não determine nenhum método, mas diz que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos

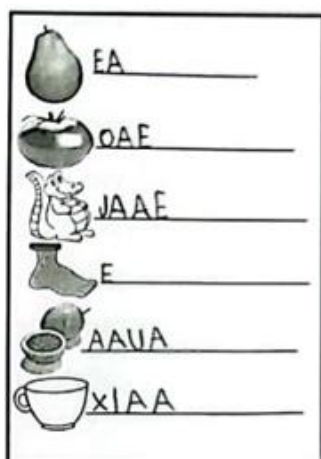
nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Brasil, 2018, p. 92)

O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) explica que a alfabetização consiste em o aluno se apropriar da ortografia escrita no Português do Brasil, compreendendo como se dá por parte do aluno esse (longo) processo de aquisição de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua. Mas para isso frisa que:

[...] é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (Brasil, 2018, p. 92)

O cenário 3, também segue com o mesmo enunciado e com a mesma proposta interventiva, a professora propõe uma avaliação diagnóstica, para observar o nível de consciência fonológica, traçando estratégias de intervenção e revisar o seu planejamento. Em seguida, observamos o registro do estudante em forma de figura com tentativas de escrita.

Figura 6-Cenário 3



Fonte: Roteiro do formador/módulo III, 2022, p.15

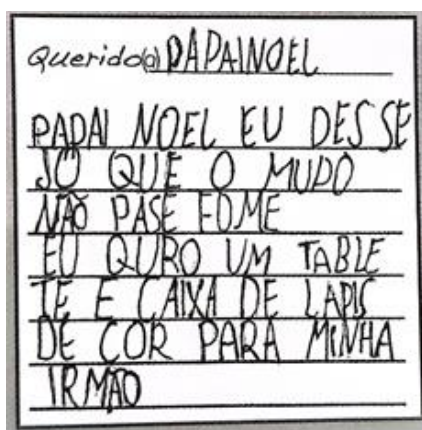
Há a informação para o formador investigar alguns pontos importantes. Observar se o grupo reconhece que esta produção escrita do cenário 3 corresponde ao nível de consciência silábica com valor sonoro, deverão observar que na figura o aluno escreve silabicamente uma letra para cada sílaba da palavra, mas não escolhe nenhuma letra,

porém escolhe aquela que corresponde ao timbre que mais se destaca na pronúncia da sílaba. Orienta ainda a observar, que esse timbre é geralmente o da vogal e em algumas escritas, como JAAE (jacaré) e XIAA (xícara), é mais avançado porque compreende o fonema inicial e a encarna corretamente.

Conforme a orientação constante no roteiro do formador módulo III, as principais estratégias que podem ajudar o aluno a progredir até esse nível de consciência fonológica e compreender que existe mais de um fonema nas sílabas, são citadas, com base no conhecimento atual do aluno faça-o pensar sobre sua escrita, e sugere deixá-los perceber a possibilidades e a necessidade de adicionar letras.

O cenário 4 segue o mesmo ritual dos demais, porém a orientação de intervenção chama a atenção para alguns pontos a serem debatidos: espera-se que o grupo reconheça essa produção escrita do cenário 4 corresponde ao nível de consciência fonêmica, reconheça que a criança redige em ordem alfabética e com muita segurança ao traçar as letras, soletra todos os fonemas, embora ainda tenha dificuldade na nasalização das vogais, ao escrever “mudo” como “mudo”, já domina a escrita do ditongo nasal em “não” e “irmão”, porém ainda não aprendeu a usar S e SS e não conhece as regras de ortografia, observe a figura abaixo:

Figura 8-Cenário 4



Fonte: Roteiro do formador/módulo III, 2022, p.14

Segundo as orientações constantes no Roteiro do Formador (2022) para aprender relações contextuais regulares (relações fonema-grafema), é necessário desenvolver atividades que levem a criança a comparar palavras, destacando a diferença no timbre e na localização dos fonemas, promovendo a consciência grafo fonêmica (representação dos fonemas na escrita ou fonografêmica (leitura de palavras com pronúncia diferente da dos grafemas).

Uma informação denominada importante surge a seguir com orientações ao cursista:

△Importante: Para realizar o fechamento geral desta atividade você poderá abordar os seguintes itens: ● formador (a), caso surjam questionamentos relacionados à utilização da perspectiva da autora Magda Soares (2018; 2020) relate que outros autores também estudam a Consciência Fonológica. Entretanto, considerando que o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019) aponta que o foco da alfabetização deve estar centrado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, articulado com as práticas de letramento, entende-se que a perspectiva de Soares (2018; 2020) atende as necessidades apresentadas neste módulo; ● de acordo com a BNCC (2017), pesquisas sobre a construção da língua escrita pelo estudante, apontam que neste processo é necessário o desenvolvimento de habilidades específicas voltadas à consciência fonológica. (Ver pág. 91 da BNCC); ● o mesmo documento (2017) discorre que o processo de alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo complementado por outro bem mais longo, a ortografização; ● é muito importante retomar a música "Superfantástico" apresentada na acolhida, pois a estrutura composicional do gênero textual letras de canção, permite ao estudante voltar a atenção às rimas e aliterações, elementos importantíssimos que, quando bem desenvolvidos, trazem efeitos significativos para o processo de alfabetização, uma vez que chamam a atenção do estudante para a cadeia sonora das palavras, ou seja, a consciência fonológica. (Roteiro do Formador, Módulo III, 2022, p.16).

A atividade III é denominada Ensaio: planejamento de intervenções, com estimativa de tempo de uma hora. Segundo o Roteiro do Formador em orientação para a atividade III, canções, poemas, trava-línguas e outros gêneros textuais tornam-se poderosas ferramentas pedagógicas para a alfabetização, porque sua organização em ritmo, melodia, rima e aliteração promove o desenvolvimento e a aquisição da consciência fonológica no aluno e permite-lhe descobrir novas letras. A partir desses gêneros textuais, que pretendem brincar com a linguagem, os alunos conseguem refletir sobre o que dizem e o que escrevem. Todavia, consideramos importante o que Souza (2017) nos indica “O ideal seria que as obras da literatura desde tempos imemoriais fossem recuperadas e traduzidas para a contemporaneidade, com o mínimo de adulteração necessária, o que não implica, em absoluto, recortar a obra nem reduzir sua extensão”

Dando sequência à atividade III o guia traz o objetivo para a proposta que é de propor uma tentativa de planejamento da intervenção, a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais presentes na coleção MS Alfabetiza. Para isso, o grupo deverá selecionar um texto do Varal Literário e preparar uma aula, atividade baseada no cenário e nível de consciência fonológica que o grupo analisou na atividade II. Para ajudá-lo a desenvolver

a atividade foram listadas algumas aptidões específicas relacionadas à consciência fonológica, dependendo do material que será disponibilizado.

Ressalta no roteiro de formação que para o planejamento é necessário levar em consideração as peculiaridades de todos os alunos por exemplo. Precisa planejar atividades que abordem os três níveis de consciência fonológica: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonêmica. Assim, as sugestões de aula concentram-se em um nível específico, mas a orientação é para que na sala de aula os professores precisem desenvolver estratégias que funcionem para todos os alunos. A orientação para desenvolver a atividade é a seguinte:

🔍 Orientações Formador(a), para desenvolver esta atividade, considere as seguintes etapas: 1) solicitar aos grupos que escolham um gênero textual do “Varal Literário”; 2) formador(a), para esta atividade sugere-se que você construa com antecedência um varal literário e deixe-o fixado em um local da sala de formação; ● O link a seguir dá instruções e traz o modelo do Varal Literário (Clique aqui); 3) entregar para cada grupo um template II - Ensaio: Planejamento de Intervenções e um material de habilidades sobre a consciência fonológica. Para apoiar o desenvolvimento dessa atividade, foram elencadas algumas habilidades específicas da Base Nacional Comum Curricular do 1º, 2º e 1º e 2º anos que abordam habilidades focadas na consciência fonológica; 4) apresentar o slide 18 com a comanda da atividade; 5) em síntese, os cursistas deverão: ● selecionar um gênero textual do “Varal Literário” para realização da atividade; ● refletir e discutir sobre a proposição de uma aula/atividade, considerando o gênero textual selecionado, as habilidades sugeridas e o nível de consciência fonológica analisado no cenário da atividade II; ● preencher o template II - Ensaio: Planejamento de intervenções, que propõe a elaboração de uma aula/atividade; ● socializar as discussões do grupo. 6) disponibilizar entre 30 a 40 minutos para realização desta parte; 7) decorrido o tempo destinado, os relatores deverão socializar as contribuições registradas. Sugere-se que cada relator apresente a síntese do seu grupo entre 5 a 10 minutos; 8) apresentar o slide 20 para fechamento da atividade; 9) projetar o slide 21 e convidar os cursistas a revisitar o painel Tempestade de Ideias: Consciência Fonológica e acrescentar e/ou alterar de posição os Post-Its ou filipetas; os materiais desta atividade estão disponíveis na pasta: 📁Repositório da Atividade III. (Roteiro do Formador, Módulo III, 2022, p.17 e 18).

Na pasta de repositório da atividade III consta um link que dá acesso a textos que dão suporte para a atividade, bem como matrizes de propostas que servirão de base para que sejam concretizadas.

Figura 7-Matrizes de propostas

A ARARA LINA
MIRIAN CRISTINA CAMACHO

LA LA ARARA, LA LA ARARA
LINA LEVA ANA LÁ
LÁ NA MATA, ATRÁS DA CURA
LÁ DO LADO DE LÁ

CURA DE QUEM? CURA DE ALGUÉM
DA MATA, DO PEIXE, DO PÁSSARO
CURA DO BEM, CURA DO AMOR
LA LA ARARA LA.

LA LA ARARA, LA LA ARARA
LINA LEVA ANA LÁ
LÁ NA MATA, ATRÁS DA CURA
LÁ DO LADO DE LÁ
LA LA ARARA LA.

*Coleção MS Alfabetiza 2º ano, p. 16

Figura 10-Matrizes de propostas

VARAL LITERÁRIO

Para a realização da "Atividade III - Ensaio: Planejamento de intervenções" prepare com antecedência o Varal Literário, seguindo as etapas abaixo:

- Faça a impressão dos textos selecionados;
- Use um barbante ou outro fio resistente como varal e instale-o em um canto da sala;
- Prenda os textos ao varal com a ajuda de prendedores.
- Para montagem, considere como exemplo a imagem abaixo:

Varal Literário

Figura 11-Matrizes de propostas

TEMPLATE II – ENSAIO: PLANEJAMENTO DE INTERVENÇÃO

Cursistas: _____ Grupo: _____

Texto: _____

Objetivo(s) da aprendizagem: _____

Habilidade(s): _____

Descrição da aula(atividade): _____

Figura 12-Matrizes de propostas

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES – 2º ANO
Análise Hortolinguística (Análise fonológica)	Compreensão do sistema alfabético e da ortografia	[EF02LP01] Reconhecer e utilizar diferentes variedades de escrita, diferenciando, nos níveis de 2º e 3º anos, o texto escrito. [EF02LP02] Segmentar palavras em sílabas. [EF02LP03] Identificar fonemas e sua representação por letras. [EF02LP04] Reconhecer assemelhas sonoras (aliteração, onomatopéias, paroxítonas) com sua representação escrita.
Cratologia	Produção de texto oral	[EF02LP05] Compreender paráfrase, identificação, reformulação e inferência sobre texto de diferentes gêneros. [EF02LP06] Realizar paráfrase, síntese, resumo, resenha, organização, com orientação, apoio e observação de pares.
Análise Hortolinguística (Análise fonológica)	Compreensão do sistema alfabético e da ortografia	HABILIDADES – 3º ANO [EF03LP01] Segmentar palavras em sílabas e recuperar e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novos textos. [EF03LP02] Ler e escrever palavras com correspondências regulares observadas entre fonemas (l, v, c, d, s, ã) e correspondências regulares convencionais (i, e, o, e, o, em posição inicial em final de palavras).
Cratologia	Produção de texto oral	[EF03LP03] Criar cartazes e cartões, observando os ritmos e a métrica.
PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES – 4º ANO
Análise Hortolinguística (Análise fonológica)	Fonemas de composição do texto	[EF04LP01] Identificar e representar, em cartões, quadras, poemas, paráfrases, transcrições e poemas, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de uma linguagem oral e o ritmo das palavras e seus efeitos de sentido. [EF04LP02] Aplicar poemas e outros textos versificados, observando ritmos, assonâncias, jogos de palavras, reconhecimento aos parâmetros de estruturação e sua dimensão de encastamento, jogo e brujão.
Cratologia	Apresentação oralizada	[EF04LP03] Reconstruir, em textos versificados, ritmos, assonâncias, jogos de palavras, paráfrases, expressões, comparações, relacioná-las com assemelhas e associações.

Fonte: Roteiro do Formador. 2022, Repositório de atividade III

Uma informação denominada “importante” é apresentada a seguir, orientando ao formador que é muito importante ressaltar aos participantes do curso que as especificidades de cada aluno devem ser levadas em consideração no planejamento, ou seja, devem ser planejadas atividades que satisfaçam os três níveis de consciência fonológica: consciência lexical, consciência silábica e consciência fonética. Conseqüentemente, dado o tempo de ensino, as sugestões de aulas serão focadas em um determinado nível, ressaltando ainda, que em sala de aula os professores devem oferecer estratégias que funcionem para todos os alunos.

Orienta ainda que se tiver alguma dúvida sobre como usar essas aptidões, ou não estiverem claras, visíveis nas atividades da Coleção MS Alfabetiza, destaque que os

materiais didáticos adicionais selecionam aptidões voltadas para objetivos de ensino específicos. Dada à ênfase na consciência fonológica, este cenário de aprendizagem elenca competências específicas da BNCC sobre esse tema.

E para completar as orientações para esta atividade a orientação é para considerar e enfatizar a importância de o professor alfabetizador conhecer o nível de consciência fonológica dos alunos para garantir que todos continuem e também consideram a dificuldade de trabalhar individualmente com cada criança. Enfatizam a importância de propor atividades que possam ser realizadas por toda a turma, mesmo que visem atingir um nível específico de consciência fonológica, preferencialmente reunindo crianças de diferentes níveis de desenvolvimento, em quem eles podem cooperar uns com os outros.

A avaliação do módulo III é apresentada como Orientação para o Formadora (a), para que providencie o QR Code, disponibilizando o link. A informação e um quadro orientativo também contendo as siglas CRE que também são disponibilizados e a informação de que para cada CRE é um link diferente que corresponde a cada município.

Ao final do Módulo III, constatamos que são abordados conhecimentos mais estratégicos e reportam-se a métodos para alcançar um objetivo específico, baseado em teoria de apreensão de códigos linguísticos. Demonstram que a construção de habilidades de leitura e escrita tem sua própria lógica: o termo “potencialização das práticas pedagógicas” é utilizado neste módulo III, ligado às aprendizagens e troca de experiências.

Observamos neste momento do curso, um módulo mais concentrado na teoria. A abordagem da Consciência Fonológica é tema central deste capítulo, que a destaca e a prioriza como sendo o ideal para alcançar os objetivos de aprendizagens acerca da alfabetização de crianças.

A sequenciação de direcionamentos também aparece neste módulo III, como cada coisa deve ser feita, explicada, enumerando as ações do formador, que deverá seguir. Como podemos perceber na proposta de reflexão sobre a letra de uma música apresentada, solicitando que os cursistas retirem da letra da música uma palavra que expresse seu sentimento.

A metodologia de exploração de conhecimentos prévios dos cursistas também é adotada neste módulo, observando o que sabem sobre o tema principal que é a consciência fonológica, enfatizando que depois essa dinâmica pode ser feita com os alunos em sala de aula. A metodologia desta atividade prevê que os cursistas troquem ideias e socializem com os outros cursistas.

Outra proposta que observamos no módulo III é a análise de roteiros de produção de escrita. Cada grupo terá um cenário de produção e escrita que deverão ser analisados à luz da teoria de autora Magda Soares. Um fato curioso é a observação contida na proposta dessa atividade que diz que “se possível disponibilizar o texto com antecedência para que o cursista faça a leitura”, como se a leitura do texto de embasamento teórico fosse secundária, sem dedicar importância a teoria, mas os conhecimentos prévios são retomados a todo momento.

Nesse módulo, observamos a atividade direcionada para análise de cenários, com a proposta didática de direcionamento por perguntas e posteriormente analisadas, seguindo uma orientação prévia de como observar e o que observar. Logo após os alunos respondem o que se pede. Deve-se observar o que o cursista respondeu, como respondeu e analisar como está sua consciência fonológica. A cada cenário observado, o cursista é orientado como se deve reproduzir em sala de aula com os alunos.

Os gêneros literários são enfatizados nesse módulo III em mais uma proposta de intervenção com os cursistas, com a metodologia de divisão em grupos de trabalho e varal literário, orientação para planejar aulas e o que deve abordar nas aulas. Essas metodologias devem ser repetidas nas práticas dos professores com os alunos.

Os textos que são disponibilizados como referência para realização dessa proposta estão em anexo, direcionado por *link*, e são histórias populares e regionais, rimas, trava-línguas, não percebemos nenhuma obra clássica da literatura infantil.

Observamos que a teoria que deveria ser densa para explicar e dar entendimento aos processos de alfabetização neste módulo apresentados, são resumidos e colocados em segundo plano, pois como pudemos perceber, foi abordada a teoria de Magda Soares, porém, o excerto com recorte de dois livros não é o suficiente para dar base, entendimento e apropriação dos conhecimentos necessários para embasar o método por ela apresentado (consciência fonológica).

Nesse módulo, observamos mais claramente as orientações didáticas aos professores, pois, nos demais módulos percebemos poucas orientações didáticas para os cursistas de como deveriam planejar e aplicar ações de ampliação de práticas de leituras e escritas com os alunos em sala de aula.

3.1.4 Módulo IV- Formação Continuada Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul. A Formação do Leitor no Ciclo da Alfabetização.

O módulo IV será direcionado com o seguinte tema: “A formação do leitor no ciclo da alfabetização”, em sua apresentação a orientação para os formadores se dá na formação de leitores. O professor além de oferecer os textos existentes no material da coletânea do MS Alfabetiza, terá que oferecer diversos gêneros textuais, com práticas concretas. Neste módulo será tratada a importância da leitura presente na sala de aula, a fim de ampliar a implantação no contexto social e cultural do aluno.

Desse modo, o módulo será centralizado nas atividades de alfabetização e letramento, em concordância com Magda Soares (2004, p. 27) que afirma: “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita”.

Acreditamos que a leitura e a escrita se desenvolve da forma que Souza (2017) nos explica:

As habilidades de leitura e escrita nascem e desenvolvem-se tão somente ao longo de muitos livros lidos, pelo contato permanente com os grandes escritores e com a melhor linguagem, que só eles souberam e sabem produzir. Se, apenas, o simples estudo da gramática ensinasse a ler, escrever e pensar, seríamos um país com inteligência privilegiada, pois, como já afirmado, desde o segundo ano do ensino fundamental até o último do ensino médio é ensinada a sintaxe da língua, por meio de aula expositiva e exercícios do livro didático, insistentemente. (Souza, 2017, p.1333, versão Kindle).

A leitura e a escrita podem ser apresentadas para as crianças por meio de textos literários, para formar atitude leitora e produtora de textos e os alunos devem se apropriar da leitura como instrumento cultural. Diante da necessidade de oferecer textos significativos, surge a urgência de contextualizar os conhecimentos de forma que a atividade de leitura ultrapasse o sentido de apenas codificar e decodificar letras, ela precisa ampliar o conhecimento já existente, podendo ampliar as possibilidades de criação e transformação.

Na sequência é apresentado um quadro com o roteiro, apresentando as orientações sobre o desenvolvimento das atividades durante a formação na plataforma AVA/Saber, explicado da seguinte forma:

Quadro 11- Marcadores do módulo IV

🔍 Orientações	São informações que contribuirão com a organização da atividade.
⚠️ Importante	Trazem pontos de atenção que podem complementar a atividade ou potencializar as discussões.
Links interativos	Apresentam uma conexão para outra referência <i>online</i> , que podem ser textos, tabelas, imagens, vídeos, que, quando clicados, direcionam para o local indicado.

. Fonte: Roteiro do formador, módulo IV, p.4

Assim, é apresentado o objetivo geral e objetivo específico do módulo IV, de acordo com o tema “A formação do leitor no ciclo da alfabetização”.

Objetivo geral • reconhecer a importância da leitura em sala de aula para a formação do estudante leitor, ampliando suas possibilidades de inserção no contexto social e cultural. Objetivos específicos • dialogar sobre leitura, compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais no ciclo de alfabetização, com foco no letramento. (Roteiro do Formador, Módulo IV, 2022, p.04).

Posteriormente é apresentado um cronograma com as datas para estudos e postagens de atividades seguido do material de estudo, com a seguinte estrutura:

Quadro 12-Datas para estudos e postagens de atividades

ATIVIDADES	PRAZOS
Abertura do Módulo IV	07/10/2022
Data para postagem no Fórum I	17/10/2022
Encerramento do Módulo IV	24/10/2022
Avaliação do Módulo IV	24/10/2022

Fonte: Roteiro do formador, módulo IV, 2022, p. 5

O cursista receberá algumas orientações referentes ao Módulo IV, sendo disponibilizado material de apoio obrigatório, com textos e slides, que servirão como base para desenvolver o assunto apresentado.

Quadro 13- Orientações

Q Orientações

Para desenvolver a temática deste módulo, recomenda-se que acesse os materiais para estudos, que seguem abaixo:

Material obrigatório

■ Slides com recorte do texto: Leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização, disponível no livro *Alfalettrar*, da autora Magda Soares (2021).

■ Práticas de letramento e os campos de atuação na BNCC neste vídeo, apresenta-se excertos da Base Nacional Comum Curricular sobre a formação do leitor na perspectiva da alfabetização e do letramento e a organização dos gêneros textuais em campos de atuação.

Material complementar

■ Texto: Leitura - A organização de situações de leitura no processo de alfabetização apresenta a leitura envolvendo um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades relacionadas ao mundo da leitura e não apenas à capacidade de transformar símbolos escritos em palavras, de Frade e Silva, da coleção *Alfabetização e letramento caderno 7 - A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula* publicado no Ceale/FaE/UFMG, 2005.

■ Texto: Formação de leitores na escola: leitura como prática social de Leal e Rosa, apresenta as finalidades do ensino de leitura e suas dimensões. O texto está publicado no caderno 5 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): MEC, SEB, 2015.

Fonte: Roteiro do formador, módulo IV, 2022, p.05

O primeiro link denominado “*slides* como recorte de texto” direciona para *slides* que constam recortes do livro da autora Magda Soares, conforme acima descrito. Os *slides* explicam que a medida que a criança adquire os processos de representação de fonemas por grafemas e de identificação de fonemas em grafemas, segundo a autora, pode-se afirmar que ela adquiriu aptidões de leitura e escrita de palavras e frases, mas não suficientes para a alfabetização e ou desenvolver aptidões de leitura e produção de textos. Registra que antes mesmo da criança saber ler e escrever ela já vive rodeada de textos, e cabe à escola planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de texto.

Conforme descrito no quadro acima, o próximo *link* será “Práticas de Letramento e os Campos de Atuação na BNCC”. Este direciona para um vídeo que trata de práticas de letramento e os campos de atuação na BNCC, com tempo de duração de 8 minutos. O vídeo traz a leitura de excertos da Base Nacional Comum Curricular, selecionados para auxiliar nas discussões do fórum, no AVA-Saber.

O material complementar de Isabel Cristina Alves da Silva Frade e Ceris Salette Ribas da Silva indica a organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula. Este consiste em uma explicação que visa fazer com que o cursista entenda que,

decifrar e compreender o texto só faz sentido quando procura um valor ou função para ler. Diz ainda que os alunos não podem fazer tudo isso sozinhos, sugerindo que os professores são um dos principais mediadores das atividades de leitura, ele também é o planejador de ações específicas.

Orienta ainda, que o sentido da leitura na escola pode ser produzido pelo próprio uso escolar da leitura, uma vez que a instituição escolar faz parte do universo da cultura escrita. Consta ainda uma tabela como exemplo e dá uma indicação da relação entre algumas competências de leitura e como são aplicadas, tendo em conta os diferentes graus de autonomia dos alunos no primeiro ano da alfabetização.

O próximo *link* direciona para outro texto: um caderno do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, A oralidade, a leitura e a escrita: Formação de Leitores na Escola: Leitura como Prática Social da Telma Ferraz Leal (Professora da Universidade Federal de Pernambuco) e Ester Calland de Sousa Rosa (Professora da Universidade Federal de Pernambuco) unidade 5.

Ao longo do texto são apresentadas suposições de que o ensino da leitura não se limita à dimensão da palavra e de seus componentes. A abordagem é focada no texto “Variedade de estilos e Desafios para novos leitores”, visando expandir essa discussão. As autoras ressaltam que as escolas têm um papel importante a desempenhar se quiserem criar uma sociedade de leitura. Para fazer isso, devem começar a reformular as prioridades de ensino da leitura e procurar ligações mais estreitas com os ambientes não escolares onde os livros e a leitura possam ocorrer. O caderno traz exemplos de leituras, a finalidade de leitura, os sentidos do texto, a dimensão cognitiva do ato de ler e a prática docente, exemplos de mediação de leituras.

Observamos que são feitas orientações de leitura, porém, não vemos indicações de textos literários, ou textos de repertório rico e vasto, visando ampliar os conhecimentos de leitura e escrita dos alunos. Vemos apenas a orientação para que sejam introduzidos textos das culturas regionais, mas, não são sistematizados nesta proposta de formação.

Nas próximas páginas do roteiro, o cursista será orientado a acompanhar a atividade do Fórum conforme o roteiro que será apresentado, tendo como tema do Fórum: “A formação do leitor para além das habilidades de codificar e decodificar palavras. Apresento abaixo as orientações aos cursistas:

🔊 Olá, Professor (a)! A formação do leitor é um grande desafio para a educação escolar. A habilidade de ler e interpretar textos, para além das habilidades de codificar e decodificar palavras, amplia a realidade.

Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental no processo de construção do leitor, pois apresenta, de forma sistemática, aquilo que será lido e auxilia na interpretação dos mais diversos gêneros textuais. A aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos: a alfabetização e o letramento. Os professores têm utilizado diversos gêneros textuais, dentre eles, os textos propostos na Coletânea MS Alfabetiza, que favorecem o desenvolvimento desses processos⁹. Nesse sentido, este fórum propõe uma discussão sobre a importância da leitura na sala de aula e sua função na inserção da criança no contexto social e cultural. Para isso, acesse os seguintes materiais: I - **Slides** com excertos do texto da autora Magda Soares (2021) - *Leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização*. II - *Vídeo Práticas de letramento e os campos de atuação na BNCC*, que apresenta excertos da Base Nacional Comum Curricular sobre a formação do leitor na perspectiva da alfabetização e do letramento, também a organização dos gêneros textuais em campos de atuação. (Roteiro do Formador, Módulo IV, 2022, p.06).

Seguindo as orientações e dando continuidade às reflexões e discussões referente ao tema apresentado no Fórum, o cursista deverá realizar a leitura de algumas citações e responder algumas perguntas, sendo elas:

I - Em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, Magda Soares assevera que: "todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são." (p.210), a) Considerando esta citação e as demais ideias apresentadas pela autora nos slides, sobre leitura, gêneros, leitura mediada e independente e estratégias de leitura, faça uma reflexão de suas práticas e como essas ideias podem ser potencializadas. II - O (a) professor (a) deve priorizar que os textos trabalhados no ciclo de alfabetização que fazem parte da vida cotidiana da criança, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): "a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes." (p.86). b) Partindo desta citação, como a organização dos campos de atuação presentes na BNCC se relacionam com as ideias abordadas por Soares (2021), e como orientam o planejamento do professor para a formação do estudante leitor? Para participar, clique em "Responder". Boa reflexão! (Roteiro do Formador, Módulo IV, 2022, p.07).

⁹ Os textos são os gêneros literários que a coletânea traz, são rimas, parlendas, adivinhas, etc. Não aprofundamos a pesquisa, pois nosso foco não foi o material didático entregue ao aluno, mas focamos nossa pesquisa apenas no curso.

Esta atividade, acima descrita, orienta como o cursista deverá realizar com seus alunos, tomando como base essas ideias e como elas podem ser potencializadas. Os textos que devem ser priorizados serão os da vida cotidiana da criança e ou de sua vida social, entretanto, orienta para que sejam de contextos significativos.

Porém, acreditamos que a literatura infantil, especialmente a clássica, deve adentrar o espaço escolar, pois ela é essencial na alfabetização, observamos uso de excerto de textos, quando deveriam ser orientados a utilizar clássicos da literatura para ampliar e aguçar o gosto pela leitura, como nos explica Fernandes (2015):

Para finalizar o texto, cabe explicar que se propõe uma reflexão sobre alfabetização na contemporaneidade, pois que, a despeito das alterações que a cartilha tenha sofrido em sua forma e conteúdo, indica-se a ausência de literatura como atividade essencial na alfabetização, omitindo nesse processo qualquer possibilidade de formar leitores. (Fernandes, 2015, p. 105).

Souza (2017), também nos chama a atenção a respeito dos clássicos da literatura infantil estarem presentes nas salas de aula, pois são de extrema importância, e não devem ser impostas, mas, deve ser introduzido de forma a despertar no aluno interesse espontâneo pela leitura.

Então, o livro da literatura infantil clássica deve ser a alma das aulas, sem tornar-se camisa de força. É preciso despertar no aluno a paixão pelo livro, e isso impõe um árduo trabalho ao professor, que deve ter sempre em mãos a boa literatura e em número suficiente para todos os alunos. Já está comprovado que não é estudando gramática, e sim se tornando um leitor maduro, que se aprende a ler, a falar, a escrever e a pensar. (Souza, 2017 p. 1321, versão Kindle)

Continuando, logo depois, o cursista deverá postar no Fórum I suas respostas, considerando alguns critérios que levarão a validação da atividade do Fórum, sendo:

- Responder este fórum, fundamentando-se nos materiais disponibilizados. Construir seu argumento contextualizado às informações dispostas nos conteúdos referenciais do módulo.
- Elaborar e postar um ou mais comentários (de 100 a 200 palavras), compartilhando ideias que contribuam para a construção de um espaço de diálogo e reflexão discorrendo sobre as questões propostas, a fim de favorecer a interação. Assim realizando a troca de experiências que tem por finalidade o trabalho colaborativo, considerando os aspectos acima mencionados. (Roteiro do formador, módulo IV, 2022, p.08).

O quadro abaixo traz um retrospecto do que aconteceu no módulo III, sobre consciência fonológica, da importância da apropriação das temáticas e as intervenções necessárias para mediar o processo de alfabetização. Explica o que é e qual a importância

do fórum, e como os cursistas deverão interagir com ele, bem como as regras das postagens que serão feitos nele

Quadro 14-Orientações ao Formador

Q Orientações ao Formador (a)

No módulo III dialogamos sobre o desenvolvimento da consciência fonológica e a importância de apropriar-se da temática e seus níveis para o planejamento das intervenções que mediam o processo de alfabetização. Dando continuidade às discussões, neste módulo propomos uma reflexão acerca da importância da leitura nas salas de alfabetização pois, mesmo que a criança ainda não se apropriou dos processos de representar fonemas por grafemas, lendo e escrevendo de modo convencional, é a partir do acesso a diferentes textos, que ela terá ampliada sua percepção de mundo. É necessário direcionar o olhar para a necessidade de escolher criteriosamente os textos e planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas. Este espaço de diálogo favorece a reflexão do processo de formação do leitor na perspectiva do letramento, potencializando as práticas dos professores alfabetizadores.

- O Fórum é um espaço para realização de debates relacionados à temática do Módulo IV, e tem por objetivo favorecer que o conhecimento construído seja materializado, a partir das contribuições dos colegas e da sua moderação como tutor.
- Os cursistas deverão elaborar suas respostas considerando os tópicos disponíveis na atividade e poderão enriquecê-la a partir das sugestões indicadas no Roteiro do Cursista. Considera-se que uma boa resposta possui entre 100 a 200 palavras. Contudo, esse critério não deve pautar a avaliação da atividade. Os cursistas nesse espaço deverão, ainda, responder a postagem dos seus pares em sua turma. Esse processo deve ser realizado da forma mais natural possível.
- Por isso, você poderá mediar e suscitar questionamentos entre as respostas e experiências postadas, a fim de que haja coerência entre elas e crie-se um espaço de socialização de ideias e experiências e não de julgamentos.

Fonte: Roteiro do formador, módulo IV, 2022, p. 9

No quadro acima observamos que se reportam a leitura de diferentes gêneros textuais nas salas de alfabetização como elemento importante, chamam a atenção para a importância da reflexão acerca do processo em que se observa que a criança mesmo não tendo se apropriado dos processos de representação de fonemas e grafemas, lendo e escrevendo de modo convencional, será por meio do contato com a leitura de diferentes tipos de textos que ela ampliará seus conhecimentos de mundo, de forma a dar sequência ao processo de alfabetização.

Finalizando o Módulo IV, é realizada a avaliação, onde será disponibilizado um *link* de avaliação no AVA, e servirá como quesito para concluir o Módulo, para todos os professores que participaram. Assim a avaliação ajudará a entender os pontos positivos que foram propostos no Módulo e fortalecer o programa nas próximas formações. O formador precisará incentivar que todos os cursistas respondam a avaliação, pois é entendida como um processo de aprendizagem e contribui na formulação da formação.

Durante a formação virtual é necessário que o participante acesse o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), fazendo leituras dos textos constantes no ambiente virtual, interagir por meio de argumentações, desta forma ampliando os diálogos. No

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também são postadas as produções que são tarefas que devem ser concretizadas para validar a atividade do ambiente virtual. As produções serão avaliadas pela equipe técnica do programa, tendo como critérios os recursos utilizados (Fórum, Tarefa, Questionário, Chat, Laboratório de Avaliação, dentre outras) sendo a pauta dos critérios estabelecidos apresentada no Roteiro do Cursista).

O fórum é reservado para o compartilhamento de experiências a partir das leituras e reflexões. O fórum de participação dos inscritos consiste em participar fazendo um relato sobre o assunto abordado na aula e que contribua fomentando as discussões acerca do tema central. É aberto para discussões mediadas pelos professores formadores, buscando aguçar e buscar novos questionamentos; o fórum é um espaço reservado para o diálogo podendo estar conectados no momento ou não.

A tarefa também é um recurso utilizado por esta formação e será avaliada de acordo com critérios, que são elas: “coerência à atividade proposta, articulação de argumentos e referências, apresentação de repertório linguístico para expressar clareza e objetividade domínio dos aspectos ortográficos e gramaticais da Língua Portuguesa”. (MS Alfabetiza, 2022).

Após o término do curso, para o cursista receber o certificado deverá atender a critérios pré-estabelecidos, que vai desde o mínimo de participação de 75% de participação virtual e presencial a atender aos critérios da avaliação.

A atividade de fórum propõe que seja um espaço que oportunize compartilhamento de vivências entre os participantes sobre os temas que são abordados nas dinâmicas do curso sobre a linguagem escrita na Educação Infantil, com base nos materiais ofertados para embasar o curso.

Ao cursista é orientado que seja considerado os materiais disponibilizados no Ambiente Virtual, e com base nos estudos seja feita a elaboração de um relato para postar no fórum no Ambiente Virtual (AVA). Propõe-se que o relato tenha de 100 a 400 palavras, ressaltando que deve ser redigido a partir do estudo realizado, seguindo o que o enunciado direciona para a estruturação da proposta. Veja a seguir:

Agora, para dar continuidade às nossas reflexões e discussões sobre esse tema, leia atentamente as citações abaixo e responda as questões. I - Em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, Magda Soares assevera que : "todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são." (p.210), a) Considerando esta citação e as demais ideias apresentadas pela autora

nos slides, sobre leitura, gêneros, leitura mediada e independente e estratégias de leitura, faça uma reflexão de suas práticas e como essas ideias podem ser potencializadas. II - O (a) professor (a) deve priorizar que os textos trabalhados no ciclo de alfabetização que fazem parte da vida cotidiana da criança, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (p.86). b) Partindo desta citação, como a organização dos campos de atuação presentes na BNCC se relacionam com as ideias abordadas por Soares (2021), e como orientam o planejamento do professor para a formação do estudante leitor? Para participar, clique em “Responder” (Roteiro do formador, módulo IV, 2022, p.8)

A experiência de leitura e participação em fórum se apresenta como metodologia neste módulo e traz a proposta de reflexão sobre o artigo ofertado para leitura, seguindo um direcionamento com propósito de reflexão sobre a prática do cursista em relação atuação em sala de aula.

Ao final do Módulo IV, percebemos que se aborda a questão da leitura como aliada para a formação do leitor, orienta que o professor ofereça para as crianças outros textos além daqueles disponibilizados no material do MS alfabetiza. Orientam que se ofereçam textos que ampliem esse repertório, porém não dizem quais são os textos que devem ser ofertados, nem exemplifica.

O tema central deste módulo IV é a alfabetização e letramento na concepção de Magda Soares, que defende a ideia de que para formar atitude leitora e produtora de textos deve-se apropriar de leituras como instrumento cultural, porém o texto da autora para embasamento é apresentado por meio de excerto. Outra questão abordada neste capítulo, é a priorização de inserção nas propostas de diversos gêneros textuais, bem como, textos trabalhados que fazem parte da vida cotidiana da criança, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e vem ao encontro com a teoria apresentada pela autora Magda Soares.

Nesse módulo vemos a introdução das tarefas e a efetivação da utilização do *Moodle* Ava Saber, para participação em fóruns e postagem de atividades (tarefas). Explica sobre o ambiente virtual de aprendizagem, como utilizar, como realizar a atividade.

Para que as atividades do módulo IV sejam efetivadas são solicitadas: leituras de excertos de textos, visualização de um vídeo e apreciação de textos contidos em outro, o programa de Formação Continuada PNAIC. Todos esses abordam acerca da importância

da leitura e escrita nas práticas dos alunos, e oportunize compartilhamentos de vivências e oportunize compartilhamentos de vivências das práticas educativas em sala de aula.

Esse módulo é mais curto em relação aos demais. Percebemos que busca uma finalização das práticas, como se fosse o fechamento do curso, haja vista, a presença da tarefa incluída que é uma metodologia geralmente utilizada como um termômetro para saber se algo foi fixado ou aprendido.

Respondendo ao objetivo geral, analisamos que a organização do trabalho didático na formação continuada de professores/as, proposta pelo curso MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da criança, foi pensada para atender a uma necessidade específica de formação do trabalhador da educação, porém, não basta pensar apenas nos recursos técnico-pedagógicos, temos que perseguir no propósito de converter o professor sujeito das transformações da educação e da sociedade, como nos explica Alves (1998, p. 09) “há que se perseguir a intenção de tornar o educador cidadão, condição sine qua non de sua elevação a sujeito das transformações da educação e da sociedade”.

Quando se trata da organização do trabalho didático, não observamos muitas iniciativas encorajadoras para estimular uma transformação que rompa com a visão tradicional que limita o papel do professor basicamente à simples transmissão de conhecimento e promovam uma maior autonomia por parte do aluno na absorção dos conteúdos. Ao superar as lacunas identificadas por meio de programas de formação, é possível transmitir aos profissionais da educação sobre a importância do estudo contínuo, que rompa com as práticas ultrapassadas do passado manufatureiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de formação Continuada de professores/as MS Alfabetiza- Todos pela Alfabetização da Criança está projetado para que se alcancem objetivos de aprendizagem de alfabetização com crianças da educação pública do estado de Mato Grosso do Sul.

Na seção I, foi observado que a sociedade sempre teve a preocupação com a formação continuada, destacando a importância em diferentes épocas. As necessidades ligadas à formação continuada mudam conforme o tempo passa. O processo de formação de um professor é constante e não deve se limitar à conclusão da graduação, pois ele não é estático. É necessário discutir a evolução da ciência e as mudanças na sociedade que trazem novas demandas. No entanto, mais do que apenas falar sobre termos, é fundamental abordar as questões práticas que afetam a formação dos docentes.

Alguns autores que abordam a formação continuada de professores foram abordados, verificamos que eles ressaltam a importância, entretanto, não conseguem demonstrar quais são os motivos que impedem a plena concretização, reiterando as mesmas formas de fazer educação dentro dos espaços escolares, colaborando com a proliferação da retrógrada organização do trabalho didático imperante e não a sua transformação.

Ainda assim existe uma contribuição, mesmo que limitada a nosso ver, de que a ideia de educação em constante transformação é mencionada por vários autores, que destacam a importância de se manter atualizado e justificam essa necessidade de diferentes maneiras. Diversas teorias sobre educação continuada são discutidas no âmbito educacional, trazendo contribuições e observações valiosas. Cada autor acrescenta algo novo com base em pesquisas, buscando sempre soluções para os desafios que surgem devido à aparente defasagem na área.

No âmbito da produção da nova instituição educacional e do novo educador demandados pela sociedade atual, foram expostos alguns dos aspectos mais negligenciados na produção teórica da área de formação de professores que atualmente impedem a criação de novas instituições de ensino capazes de atender às necessidades sociais contemporâneas. Precisam ser repensados os pressupostos da formação dos profissionais da educação para que tornem eficazes novas práticas a serem disseminadas nos cursos de formação de professores correspondentes; é essencial a superação das lacunas apontadas. Isto fica evidente no desenvolvimento da formação de professores e dos cursos de formação continuada.

Na seção II fizemos a exposição de algumas leis relacionadas à educação continuada, a fim de evidenciar sua contribuição no cumprimento da legislação, embora não focamos na análise exaustiva de todas as políticas. Foram discutidas políticas públicas que contribuíram para o avanço da educação continuada, visando a redução de deficiências. No entanto, constatamos que a formação inicial dos professores não tem sido eficaz na solução dos desafios da prática educativa.

Alguns programas de formação continuada de professores para a alfabetização foram analisados a fim de observar quais foram as contribuições a nível nacional. A Constituição Brasileira de 1988 enfatizou a garantia de direitos fundamentais à sociedade, o que gerou debates acerca do sistema educacional e resultou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promovendo alterações substanciais e impactantes com o intuito de impulsionar o progresso do ensino no Brasil.

Foi percebido que a excelência do ensino durante a alfabetização está conectada a diferentes elementos, como o ambiente físico, a qualificação dos professores, a disponibilidade de recursos educacionais, o contexto social dos alunos, dentre outros. A combinação entre teoria e prática na formação de professores os capacita a criar abordagens que atendam às demandas surgidas em contextos escolares diversos.

Sob essa perspectiva, a educação contínua passou a ser vista como uma ferramenta de suporte no processo de formação dos professores em busca de abordagens teóricas e metodológicas inovadoras para aprimorar e transformar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, é crucial considerar alguns aspectos essenciais: a capacitação e formação dos docentes, os recursos utilizados na formação e a caracterização dos métodos e/ou fundamentos teóricos empregados pelos professores no processo de alfabetização.

Na seção III, o propósito foi buscar entendimento sobre a implementação do programa MS Alfabetiza na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e também examinar o curso de formação continuada de professores no ano de 2022, juntamente com os documentos, avaliando a estrutura do trabalho educacional proposta pelo curso de formação continuada para professores do programa MS Alfabetiza-todos pelo ensino da alfabetização infantil.

Analisamos os materiais fornecidos para a formação com o intuito de investigar a proposta de Organização do Trabalho Didático - OTD no curso de formação de professores, compreendendo como foi desenvolvido para atender aos participantes do curso e como foi estruturado para alcançar os objetivos propostos.

Analizamos os 4 módulos ponto a ponto, para percebermos como o curso de formação de professores foi estruturado e como foi pensada a organização do trabalho didático.

No que diz respeito à organização do trabalho educativo, não são muitas as iniciativas incentivadoras que visam estimular uma mudança que rompa com a “perspectiva tradicional” que restringe o papel do professor à simples transmissão de conteúdos simplificados, que utilizem o conhecimento significativo e que promovam uma maior autonomia do aluno na absorção dos conteúdos. Ao superar as falhas identificadas por meio de programas de formação, é viável conscientizar os profissionais da educação sobre a relevância da aprendizagem contínua, que rompe com as práticas do ensino manufatureiro.

No módulo I observamos uma preocupação com a sensibilização de que as recomposições de aprendizagens são importantes para superar uma lacuna deixada pela pandemia de COVID 19. Os recursos didáticos são textos superficiais, não são de cunho científico na sua totalidade e quando o são, apresentam-se sob a forma de excertos. O “como fazer” fica explicitado no módulo I, embora em poucos momentos percebemos sugestões de incentivo para estimular o pensamento e a argumentação, mas em contrapartida, vemos a prática de fazer uma pergunta e já pressupor o que deve ser respondido, ou seja, não respeita o livre pensamento, a vivência e a capacidade crítica de cada formador e cursista.

Com relação à OTD no módulo II, percebemos que também são utilizados recursos didáticos escassos, são apresentados autores que têm publicações científicas, porém, utilizam somente um fragmento do texto destes autores para embasamento teórico. Percebemos muitas propostas de reflexão da prática, visando mudanças de comportamentos. Propostas que determinam o que os cursistas devem pensar, como agir, o que responder, enfim, um direcionamento para o que esperam, o “como fazer”, mais uma vez evidenciado.

No módulo III, observamos orientações didáticas mais objetivas. O módulo está baseado na concepção de Consciência Fonológica que é tema central do capítulo; as abordagens são direcionadas por essa teoria. Novamente vemos a sequenciação de direcionamentos de como cada coisa deve ser feita, o que se deve esperar de cada proposta, determinando até os sentimentos dos cursistas.

Nesse módulo observamos atividades direcionadas, com proposta didática, apresentado metodologia e essas são indicadas para serem introduzidas com os alunos em

sala de aula. Dentre as metodologias que são abordadas vemos a indicação de leitura de gêneros literários, rimas, trava-línguas, histórias populares e regionais, porém não são indicadas obras clássicas de literatura infantil.

Vemos ainda no módulo III orientações didáticas direcionadas aos professores, de como devem fazer com os alunos em sala de aula o que deveriam planejar e aplicar ações de ampliação de práticas de leituras e escritas com os alunos.

O módulo IV é menor que os demais e apresenta como tema central a Alfabetização e Letramento na concepção de Magda Soares. Observamos recursos didáticos (livros didáticos, tarefas, fóruns de participação *on-line*, excertos de textos para leitura) e tecnologias educacionais (ambiente virtual, plataforma *Moodle*, fórum no AVA Saber, leituras, *slides*, vídeos). Este módulo apresenta como orientações didáticas, realização de tarefas no ambiente virtual de aprendizagem, participação em fóruns. Excertos de textos também são utilizados como instrumentos de aprendizagem.

A técnica voltada para o "como ensinar", que ainda é destaque nos programas de formação de professores e está presente no MS Alfabetiza. Este deveria dar lugar ao domínio do próprio saber. Mais uma vez insistimos: "é impossível pensar um especialista em transmissão do conhecimento à margem desse domínio. As formas de transmissão tendem a subordinar-se às especificidades das formas de produção do conhecimento, correspondentes a cada área do saber". (Alves, 2008, p.109)

O processo de formação continuada de professores proposto pelo Programa MS Alfabetiza continua a reproduzir a organização manufatureira do trabalho didático e ao mesmo tempo promove a ideia que basta a autonomia dos professores na gestão do processo de aprendizagem de alunos. Estes cursos são, portanto, a base para preservar a escola manufatureira tal como está, para desenvolver o mito de que os professores dão direção autônoma ao trabalho docente.

O MS Alfabetiza oportunizou uma reflexão das questões de leitura e escrita, mas isso não garante diretamente uma mudança nas práticas dos professores. Apresentam propostas de formação continuada, porém não identificamos textos científicos, nem parceria com universidades, com propostas de apoio a formações de professores, além de não trazer aprofundamento teórico, para subsidiar as práticas pedagógicas.

Não se constitui em uma formação teoricamente densa que transpasse as "paredes das salas de aula", e tendem a individualizar o processo de formação continuada. Orienta passo a passo o trabalho do professor, ditando o que ele deve fazer, como deve proceder

frente a algumas propostas didáticas e parece querer determinar como o professor deve pensar diante de algumas situações didáticas.

Consideramos que a apropriação do conhecimento socialmente edificado ocorre nas interações entre representantes de uma cultura no âmbito das práticas sociais. Na nossa sociedade essa apropriação ocorre no cotidiano e em instituições criadas para esse fim, como as escolas. Segundo Saviani (2000), a função social das escolas é transmitir conhecimentos desenvolvidos pela humanidade ao longo do tempo, capacitar os alunos para reconhecer criticamente o contexto social e nos esforçamos para mudar essa realidade.

Por isso a formação continuada deve estar vinculada a um projeto bem definido, que vá além da fragmentação de disciplinas e permita ao professor adquirir conhecimentos voltados às necessidades do ser humano, pois nenhum conteúdo pode ser negligenciado. O papel do professor é formar o ser humano para uma compreensão clara do contexto das relações sociais e políticas.

A escola é a instituição social que tem como função a democratização do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, lugar de mediação entre o sujeito e a sociedade. Compreender as escolas como intermediários significa compreender o conhecimento como fonte dos processos de libertação humana, ou seja, de transformação social.

Alves (2008) pontua muito bem sobre a exigência de cursos de qualidade, porém ele faz o questionamento sobre o que isso significa na prática? E ele mesmo responde:

A reivindicação tem sido a de produzir uma educação de qualidade. O que isto significa, na prática? Muito pouco, pois a organização manufatureira do trabalho didático, associada à vulgarização do conhecimento, permanece intocada. É chegado o momento de denunciar esse fato que compromete a qualidade do acesso de todos à cultura. É hora de os educadores colocarem nas suas pautas de luta a reivindicação de uma nova forma de organização do trabalho, que possibilite a transmissão do conhecimento culturalmente significativo no espaço escolar. A disseminação do conhecimento vulgar, praticado pelas escolas, em nosso tempo, nenhuma relação guarda com a efetiva democratização do conhecimento. É impossível falar de democratização do conhecimento sem mudar radicalmente a relação educador-educando, sem incorporar as novas tecnologias da informação e comunicação ao trabalho didático e sem criar uma nova materialidade escolar, correspondente às duas primeiras exigências. (Alves, 2008, p.07)

Os alunos precisam ter acesso ao conhecimento criado pela humanidade e que, na escola é transmitido por meio dos conteúdos, para se apropriarem desses conhecimentos

e assim, alcançar uma educação global que lhes permitam compreender as relações sociais nas quais estão inseridos. Mas, onde estão os cursos de formação continuada que fazem a crítica ao conhecimento veiculado por meio do manual didático, ou que deem alternativas?

Destacamos que a organização do espaço físico é essencial, pois importa uma educação em que todos estejam confortáveis no sentido espacial, com atenção diferenciada para si, para alcançar a aprendizagem. No programa MS Alfabetiza não observamos uma proposta alternativa com relação a esse espaço.

Percebemos resquícios da organização do trabalho didático idealizada por Comênio no século XVII nos cursos de formação continuada de professores MS Alfabetiza, pois ao se realizar por meio do manual didático reafirma-se a difusão do conhecimento vulgar, como nos diz Gilberto Luiz Alves (2008)

Em síntese, ainda hoje a organização do trabalho didático criada por Comenius confere à atividade dos professores, extemporaneamente, as características típicas do trabalho manufatureiro dominante no século XVII, a época vivida pelo bispo morávio. Entre os preços que os homens pagam por esse anacronismo, em nossos dias, um dos mais sérios é a impossibilidade de ascender, através da educação escolar, ao conhecimento humano culturalmente significativo. Ao realizar-se por meio do manual didático, a transmissão do conhecimento na escola, reafirme-se, se identificou, de fato, com a difusão do conhecimento vulgar. (Alves. 2008, p.106).

Verificamos, também, no MS alfabetiza a introdução da tecnologia como aliada na organização e alcance das propostas de efetivação do curso, algo positivo, porém necessita sempre de ter conteúdos que tragam o conhecimento dos clássicos, o conhecimento científico.

Por fim registramos que o professor tem um papel crucial na formação, mas na nossa concepção não basta colocar em questão apenas a estrutura da escola:

Finalizando, no caso da formação do trabalhador da educação, não basta colocar em questão os recursos técnico-pedagógicos que a especialidade exige; há que se perseguir a intenção de tornar o educador sujeito das transformações da educação e da sociedade. Relevante é a preocupação fundamental de formar, nele, o cidadão. (Alves, 2008, p.110).

Assim, constatamos que refletir sobre a formação de professores significa admitir que ser professor alfabetizador nunca está acabado e que os estudos teóricos e as pesquisas são fundamentais, pois, graças a esses instrumentos, os professores poderão analisar criticamente os contextos históricos, sociais, culturais e aspectos organizacionais

naqueles em que se desenvolvem as atividades docentes, podendo intervir nesta realidade para transformá-la.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Suzana Lopes de. BOTO, Carlota. Dissonâncias do Programa Tempo de Aprender. **Periódico Horizontes** – USF – Itatiba, SP – Brasil – 2021

ALFERES, Marcia Aparecida. **A Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, p.159. 2009.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: ED. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados. (2001)

ALVES, Gilberto Luiz. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, Set. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653190/22299>. Acesso em: 22 junho de 2022.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ALVES, Gilberto Luiz. História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. IN: **A organização do trabalho didático na história da educação**/Silvia Helena Andrade de Brito...[et al.] (orgs). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.- (Coleção memória da educação)

ALVES, Gilberto Luiz. Intermeio: **Revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, 4(8): 6-17, 1998. Disponível em <https://www.icgilbertoluizalves.com.br/imagens/textocientificopdf/nasce-uma-nova-institui-o-educacional220910.pdf>, Acesso em: 16 de abril de 2024.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo; ULHE, Águeda Bernadete. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas Considerações**. Caderno. Cedes, n.36. Campinas: Papirus, 1995. p. 29-35. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

BARBOSA, Aline Pereira Ramirez. CORTELA, Beatriz Salemm Corrêa Cortela. Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA), v.5, n.12, maio-agosto/ 2020 ISSN 2526-2882 **Formações continuadas de professores alfabetizadores e concepções que as permeiam**. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/492>. Acesso em 20 maio de 2023.

BERNARDO, Luciana Virgínia Mario. Além das Palavras”: Experiências de um Projeto de Intervenção em uma escola de Dourados/MS. **VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica EPCT**, Ética na Pesquisa Científica, 22 a 26 de outubro de 2012, Paraná.FGV. Disponível em <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rbdr/article/view/8153/4777>, acesso em Acesso em 20 maio de 2023

BRASIL. Guia Geral do Pró-Letramento. Brasília: MEC/SEB, 2012a.10p.BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em:https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.asp. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/>, consulta em 15 de junho de 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento na Idade Certa – PNAIC.** Alfabetização. 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 03 de fev. 2023

BRASIL. PNA: **Política Nacional de Alfabetização. Brasília.** MEC, SEALF. 2019b, 54p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso: 09 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.** (DOU) Diário Oficial da União. Tempo de Aprender. Acesso em 20 de maio de 2023.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.** Guia do Formador. Brasília: MEC/SEF, 2001. 221p.BRASIL. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Alfabetização e Linguagem. Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2008.151p.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: 20 set 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 19 set 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: Acesso em: 04 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 14.407,** de 12 de julho de 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 5.692/1971,** de 11 de agosto de 1971

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2001-2011. Brasília

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2001. Brasília

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2014-2024. Brasília

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de aprender: formação continuada em práticas de alfabetização**. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, 2020, módulo 1

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 867**, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

BRASLAVSKY, Berta. **Escola e Alfabetização**. Trad. Vera Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bí-bó-bú**. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensando a ação no Magistério)

CAMPO GRANDE-MATO GROSSO DO SUL, **Regimento Interno. 2012**.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. **O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA** - e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos-Dissertação (mestrado). Universidade Católica de Goiás Goiânia, 120 f. 2006.

CENTENO, Carla Villamaina. O Conhecimento Histórico Vulgarizado: A “Ditadura” Do Manual Didático, **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009 - ISSN: 1676-2584

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no professo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em 10 de junho de 2023.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica. Magna**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1976.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio a Emilia, A Trajetória da Alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensando a Ação no Magistério).

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo** (tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro). 7ª Edição. São Paulo: Cortez; Autores associados, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERNANDES, Enilda. Diálogos sobre Alfabetização, in: **O trabalho didático em Exame**. SOUZA, Ana A. Arguelho de. CENTENO, Carla Villamaina. LANCELLOTTI, Samira S. Pulchério (Orgs.) Campo Grande, MS, Life Editora/Editora UEMS, 2015. p. 87 -131.

FILGUEIRA, Vanessa. **Disputas no campo da formação de professores e as representações de coordenadores pedagógicos sobre a docência**. Tese: Doutorado em Educação. – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. p. 243. 2023.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As Concepções de Formação Continuada de Professores no Âmbito das Políticas para Educação Infantil a partir da década de 1990**. Dissertação de Mestrado -UFSC. Florianópolis, p.162. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz&Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de mestrado- PUCSP. São Paulo, p.264. 1988.

GATTI, Bernadete A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan/abr, Autores Associados.2008

GATTI, Bernardete A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. 2003 n. 119, p. 191-204. Acesso em 12/08/2022.<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/plataforma-moodleac> acesso em 20/04/2023.

GRANVILLE, Maria Antonia. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

HEES Luciane Weber Baia. SOUZA Tatiana Palamine. Discussões e análises sobre os Programas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado de São Paulo. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n.3, set.- dez. 2018, p.148-167

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

LIBANEO, J. c. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? p. 53- 80. In: Pimenta, S. g.; Ghedin, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUCCA Tatiana Andrade Fernandes de. OSTI, Andréia. **Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo com professores alfabetizadores**. Artigo elaborado a partir da dissertação de T.A.F. LUCCA, intitulada “A contribuição da formação do PNAIC para prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP”. Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita Filho”, 2018. *Revista de Educação PUC-Campinas*, vol. 24, núm. 2, pp. 175-193, 2019.

LUZ, Iza Cristina Prado da. A repercussão do Programa Pró-Letramento no trabalho de professores de escolas públicas: uma análise preliminar. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**,34, 2011, Anais. Natal: ANPED, 2011. p.1-14. Disponível em: <

<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IzaCristinaPradodaLuzComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2023.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo, **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): e o ressignificar da prática docente?** Dissertação de Mestrado- UFMS, Campo Grande, p.114. 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995. Acesso em 12 de agosto de 2022. Disponível em http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/4/3091TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1964.

MARX, Karl. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MATO GROSSO DO SUL, **Lei Nº 5.724**, de 23 de setembro de 2021. Diário oficial do estado DOE, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n. 2.230**, de 20 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, n. 7.407, p. 4, 25 fev. 2009.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n. 2.427**, de 2 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o Projeto Além das Palavras. Diário Oficial do Estado, Campo Grande, n. 7.881, p. 18-21, 03 fev. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Nº 15.909**, de 29 de março de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **IDEB,2008**

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED N. 4.020**, de 1º de abril de 2022

MATO GROSSO DO SUL. **MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança**. Roteiro do Cursista. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança**. Guia do Formador. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **MS Alfabetiza-Todos pela Alfabetização da Criança**. Roteiro do Formador. 2022.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2.162**, de 24 de março de 2008. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 24 de março de 2008.

MATO GROSSO DO SUL. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2.230**, de 20 de fevereiro de 2009. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, p. 4 - 7, 25 de fevereiro de 2009.

MATO GROSSO DO SUL.SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2.237**, de 12 de Fevereiro de 2010. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 17 de fevereiro de 2010.

MATO GROSSO DO SUL.SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2.338**, de 06 de Abril de 2010. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, p. 8 – 17, 08 de Abril de 2010.

MATO GROSSO DO SUL.SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2.427**, de 2 de fevereiro de 2011. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 02 de fevereiro de 2011.

MATO GROSSO DO SUL.SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 2.509**, de 4 de janeiro de 2012. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, p. 3 – 4, 05 de janeiro de 2012.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. Dissertação de mestrado -Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, p. 252. 2015.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo: Ed. UNESP: 2000.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. LAPUENTE, Janaína Soares Martins, Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 26: e214933, 2021

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e Profissionalização docente. Curitiba: Ibpex, 2007. LOIOLA, Rita. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo: Editora Abril. nº: 222.p.89, maio 2009.

SAVIANI, Dermeval **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Educação: **do senso comum a consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea 11ª Ed., Campinas: Autores Associados, 1996

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Demerval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico– crítica hoje in– Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico–crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.p. 235 a 255.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143- 155, jan./abr. 2001.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos** in: Os professores e sua formação. (Org). Nóvoa, A; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 2000.

SILVA, Iara Augusta da. **O Discurso sobre a Formação do Professor da Educação Básica no Brasil no Século XX**. 1ª ed.-Curitiba: Appris, 2022.

SILVA, Manoel Bruno Campelo da. **As TDIC e a EAD na formação de professores de informática educacional: um experimento de ensino em AVA**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, p.226. 2021.

SILVA, J.B.; SANTIAGO, M. E. Políticas e práticas de formação profissional continuada dirigida aos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. **Anais do CONIC**. Recife: PROPESQ/CNPq, 1997. Acesso em 24/06/2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 15. d. São Paulo: 1997. Ed: Ática.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: **RIBEIRO, V.M. (org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. 287 p., p. 89-113.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola**. Autores Associados. Edição do Kindle.2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; V.47).

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as salas de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

PROJETO DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

Iremos propor um projeto interventivo em uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com intuito de fazermos estudos e aplicar uma prática em que a crítica a atual organização do trabalho didático se fará presente. Iniciaremos ofertando aos professores formações continuadas voltadas para a o entendimento da categoria Organização do Trabalho Didático, de Gilberto Luiz Alves, considerando a relação educativa, os recursos didáticos e o espaço físico.

JSTIFICATIVA

Justificamos o projeto dada importância da discussão sobre a OTD nas escolas. Para tanto, tais ações já serão introduzidas pela pesquisadora, haja vista, sua função de formadora e a incumbência de planejar as formações continuadas já pré-estabelecidas em calendário escolar.

No primeiro semestre do ano 2024, estes conhecimentos importantes acerca da Organização do Trabalho didático, serão pauta de formação continuada proposta pela coordenação pedagógica da instituição.

OBJETIVO

O objetivo da proposta desse projeto interventivo será introduzir a discussão sobre a organização do trabalho didático, com intuito de facilitar as práticas dos professores e romper com outras práticas consolidadas mecanicistas e comenianas, onde não há possibilidade de expansão de curiosidade, investigação e ampliação de conhecimentos científicos.

METODOLOGIA

O projeto interventivo se formalizará mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação e direção da escola envolvida. As intervenções serão introduzidas a partir de uma sequência didática que durará em média um mês, porém anterior a essa sistematização planejamos formações específicas para embasar a prática.

Vale ressaltar que as sequências didáticas na Educação Infantil, são práticas com procedimentos simples compreendendo um conjunto de atividades que se conectam entre

si e que se faz necessário um planejamento para cada etapa e/ou atividade para introduzir os campos de experiências¹⁰ de forma integrada. Isso se traduz numa melhor dinâmica no processo de ensino e aprendizagem. Os professores receberão uma proposta de inclusão em seus planejamentos, um tema gerador sobre meio ambiente, tema este que pode sair das necessidades observadas pela instituição e que problematizaremos para que a criança busque entendimento e faça parte da geração de curiosidades e traga esclarecimentos para dúvidas.

Serão sistematizadas da seguinte maneira: dois encontros de formações continuadas no primeiro semestre de 2024 mais precisamente na semana de jornada pedagógica que acontece em fevereiro de cada ano e são disponibilizados uma semana de estudos para os professores e equipe técnica pedagógica, fazendo parte das formações continuadas das EMEIs, e mais duas no segundo semestre de 2024.

Para as palestras, iremos convidar estudiosos da teoria que nos embasa da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e pesquisadores de outras universidades que possam contribuir para a discussão da Alfabetização. Iremos contar com a professora mestra de Educação Infantil Anne Albernaz que faz parte do corpo docente da Secretaria Municipal de Educação e fez pesquisa sobre o Manual Didático na Educação Infantil em sua dissertação de mestrado pela UEMS, com o professor Doutor e pesquisador José Flávio Rodrigues Siqueira, que realizou em sua dissertação de mestrado um projeto interventivo sobre “formigas”, sob orientação da professora doutora Carla Villamaina Centeno que é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Pensando na problematização da nossa pesquisa, buscamos responder às perguntas: A formação continuada de professores ainda está voltada para atender à escola manufatureira? Existem críticas ao processo de organização da escola na formação continuada? O processo de alfabetização, rompe com a atual organização? Os conteúdos e instrumentos, tanto utilizado para professores como indicados para uso com alunos, foram pensados para superar a atual organização? Elucidar se realmente existem esses problemas e se existirem entender as causas e afeitos entre os fatos, para tanto justificamos o levantamento de dados para apurar quem são os autores que nos ajudarão a compreender, partindo do pensamento científico da teoria histórico crítica.

¹⁰ Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, 2017)

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Anne Luiza Ortiz Dias. **O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2019 a 2020)** Dissertação. Mestrado Profissional– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 160. 2021.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz. Formação de professores: uma necessidade de nosso tempo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, Set. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653190/22299>. Acesso em: 22 junho. 2022.

ALVES, Gilberto Luiz. História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. IN: **A organização do trabalho didático na história da educação**/Silvia Helena Andrade de Brito...[et al.] (orgs). – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.- (Coleção memória da educação)

SIQUEIRA, José Flávio Rodrigues **Conhecimento científico na pré-escola: da sala de aula ao laboratório de Ciências**. Dissertação de Mestrado- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, p. 177. 2016.