

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

VITÓRIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PLANO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS**

São Luís

2021

VITÓRIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PLANO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO
MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

São Luís

2021

VITORIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PIP) NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores e práticas educativas

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

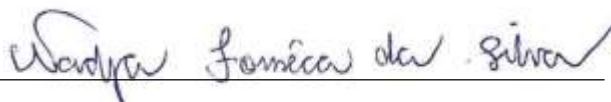
Aprovada em 20 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque
Doutor em Educação
- UNB

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Profa. Dra. Nadja Fonseca da Silva
Doutora em Educação em Ciências e Matemática - UFPA
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA



Profa. Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Doutora em Educação - UNESP
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Souza, Vitória Raquel Pereira de.

A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) no sistema público de ensino do município de São Luís / Vitória Raquel Pereira de Souza. – São Luís, 2021.

186 f

Dissertação (Mestrado Profissional) – Curso de Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

1. Formação continuada de professores. 2. Plano de Intervenção Pedagógica (PIP). 3. Alfabetização. 4. Política Educacional São Luís/MA I. Título.

CDU: 377.8(812.1)

EDICATÓRIA

Aos meus pais, Cláudio e Venância, pela dedicação e amor incondicional dedicados aos filhos, compreendendo a importância de incentivar a estudar. Escolheram a educação como caminho a ser seguido e nos presentearam com a escola desde a tenra idade, mesmo nas situações mais adversas. Me ensinaram que “Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si. É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti”¹. Muito obrigada! Amo muito vocês.

Ao meu esposo, João Batista, pela compreensão e partilha na caminhada. Até aqui, lá se vão 28 anos de casados. Participa do meu crescimento pessoal e profissional, abraçando meus sonhos como seus. No decorrer dessa etapa da nossa vida, me apoiou, demonstrando seu amor e carinho. Agradeço de coração por seu auxílio e incentivo. E saiba que “Eu gosto de você. E gosto de ficar com você. Meu riso é tão feliz contigo. O meu melhor amigo”² é você meu amor. ‘*Te lhamo eternamente*’.

Às minhas filhas, Maíra, Caroline e Rafaela, minhas melhores amigas, companheiras de alma, amores da minha. Vocês são minha inspiração para continuar a cada dia. São meu fôlego. Cada uma, a seu modo, contribuiu na tessitura deste trabalho. Palavras de apoio, de incentivo, de preocupação e até de autoridade. “Vamos, mãe! Eu vou sentar para estudar junto com você. Minha florzinha do oriente, me incentivou desde a inscrição. Fica tranquila, você vai conseguir”. Essas palavras têm um poder, uma força, que eu não sei explicar. Mas senti, e aqui estou agradecendo por tanto amor e paciência. E nesse momento só posso dizer “Eu tenho tanto pra lhe falar. Mas com palavras não sei dizer. Como é grande o meu amor por [vocês]. E não há nada pra comparar. Para poder [lhes] explicar. Como é grande o meu amor por [vocês]. Nem mesmo o céu, nem as estrelas nem mesmo o mar e o infinito. Não é maior que o meu amor, nem mais bonito [...]”³.

[...] Nada tão meu que
não possa dizê-lo nosso[...]
Paulo Leminski

¹ Trecho da música “Trem Bala”. Composição de Ana Carolina Vilela da Costa.

² Trecho da música “Velha Infância”. Composição de Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown, Davi Moraes, Marisa Monte e Pedro Baby.

³ Trecho da música “Como é grande o meu Amor por você”. Composição de Roberto Carlos.

AGRADECIMENTOS

Este texto para de dissertação do mestrado é resultado do processo de muitos olhares, dizeres e fazeres (conhecimentos partilhados, orientações, dicas de leitura, incentivo, amizade, amor) de todas e todos aqueles que estão comigo vivenciado esse trajeto da (re)construção, da (re)significação da aprendizagem de ser professora. Não estou sozinha. Nunca estive. Apesar de que em alguns momentos, devido à ansiedade, pensei que estivesse. Mas há momentos em que a solidão é necessária, como uma alternativa da busca de si, não para a finitude de si, mas para examinar-nos, para que possamos transcender e avançar. Assim, sou grata por tudo até aqui. Grata...

A Deus, onipotente, sempre presente em minha vida, que permite que os bons espíritos me assistam na comunicação que solicito. De entender que tudo é perfeito da forma que é, pois nosso Senhor Jesus Cristo é conosco e estamos protegidos e resguardados por suas mãos misericordiosas, mesmo diante da nossa ignorância espiritual, fragilidades, angústias, medos e insegurança. Grata, por iluminar-me com a esperança de que podemos construir um mundo no qual a premissa maior seja o acolhimento e o amor ao próximo como fundamental para superação da violência e injustiça.

Aos meus pais, Cláudio e Venância, pelo amor, valores éticos, ensinamentos de retidão, de respeito aos semelhantes em suas ações, pela lucidez no investimento e apoio educacional proporcionado a todos os filhos.

Ao meu esposo, João Batista, que com amorosidade se fez presente em mais uma etapa da minha vida, apoiando, vibrando, opinando, debatendo, ajudando a pensar. Mas, quando necessário, se recolhendo e respeitando meus momentos de ausência. Por tudo isso, minha eterna gratidão. “*Te lhamo*”.

Às minhas filhas, Maíra, Caroline e Rafaela, minhas melhores incentivadoras. Empréstaram-me os ouvidos, os ombros em tantos momentos. Acolhendo-me carinhosamente dentro de um abraço. Abraço onde sempre quero estar. Amo muito cada de uma vocês. Obrigada!

Aos meus irmãos, Cláudia, Eduardo e Emmanoel (*in memoriam*) pelos profundos laços de amor, cuidado e proteção que têm nos mantido unidos em todos os momentos das nossas vidas.

Às minhas amadas sobrinhas, Juliana (*in memoriam*), Alice, Priscilla, Rebecca, Andressa e Sophia pelo carinho, abraços, brincadeiras que renovaram o meu dia a dia. Obrigada!

A minha neta, Margô uma guerreira determinada que com sua doçura tem nos ensinado muito sobre o que a transcendência do amor. Te amo, minha princesa.

A minha neta, Maitê (*in memoriam*) que abrilhantou e encheu de paz nossa vida.

Ao meu cunhado e cunhadas, José de Jesus, Cláudia e Lilia pelo apoio, especialmente a você, Jesus, que nos momentos que necessitei de ajuda com a impressão, sempre esteve disposto a ajudar.

À minha sogra, Maria Raimunda, pelo amor e carinho dedicado à minha família.

Ao meu genro, Michel, pelo incentivo e apoio.

Às minhas amigas e colegas de profissão, Carolina Coimbra e Fernanda Sousa, por terem me incentivado e ajudado na correção das primeiras ideias do pré-projeto de mestrado. E, ainda, à Lindalva Sousa, Espírito Santo, Ana Neri Santos, Arsênia Sousa, Cinthia Martins, Valda Souza pelo incentivo e ajuda no decorrer da licença para cursar o mestrado.

Aos amigos e amigas da primeira turma do mestrado, Ana Priscilla, Andréa, Alderico, Camila, Fabrício, Gabriela, Gorethi, Jandira, Jane, Luciana, Néria, Otávio, Paula, Rafael, Raimundo, Renato, Sérgio, Somário, Wendla pelas lutas compartilhadas, pelos encontros na busca de nossos objetivos, nos compromissos assumidos por uma educação verdadeiramente democrática. O sentimento de amizade construído nos une e sustenta nossas lutas.

Aos amigos 'xeurianos' que tornaram os dias mais leves, com bom humor, risadas, brincadeiras, porém sem faltar o comprometimento e responsabilidade necessários à jornada educativa do mestrado, um abraço fraterno em Andréa, Camila, Fabrício, Gorethi, Néria, Otávio, Paula, Rafael, Raimundo, Renato, Sérgio, Somário e Wendla.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, por ter me acolhido e assumido junto comigo a feitura desta dissertação. Antes de orientador, foi, sobretudo, amigo, ao compreender com gentileza e humildade meus momentos de fraqueza e abalos emocionais. E ainda lançar luzes ao meu entendimento, colaborando significativamente para meu aprendizado. Sinto-me privilegiada por sua orientação, por esse novo encontro na construção de minha identidade profissional e acadêmica.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dra. Albiane Oliveira Gomes, Dra. Ana Lucia Cunha Duarte, Dra. Fabíola de Jesus Soares Santana, Dra. Ilma Vieira do Nascimento, Dra. Iris Maria Ribeiro Porto, Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, Dra. Márcia Cristina Gomes, Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho, Dra. Nadja Fonseca da Silva, Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos, Dra. Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues e Dr. Severino Vilar de Albuquerque que cuidadosamente nos orientaram no decorrer da pesquisa com seriedade docente e afetividade. Ajudando-nos na mobilização dos saberes, mantendo o rigor científico necessário ao aprofundamento teórico-metodológico e pedagógico consequente. Minha gratidão pela escuta paciente e crítica, ajudando-nos na produção e compreensão do objeto, respeitando o nosso processo de aprendizagem e nos mantendo curiosos. Obrigada!

Às professoras Dra. Nadja Fonseca da Silva (UEMA), Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (UFMA) e Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (UEMA) pelas pertinentes considerações e sugestões nas Bancas de Qualificação e Examinadora da Dissertação.

A todos os professores que se fizeram presentes em minha formação acadêmica. Meu reconhecimento pela participação de cada um na constituição da professora que sou hoje.

À SEDUC e SEMED pelo respeito a meu direito de licença para estudo e ainda por se disporem a participar, contribuindo com esta pesquisa.

Aos profissionais da SEMED e das escolas que contribuíram na elaboração da Proposta Pedagógica, meu respeito e gratidão. A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho decorre de uma pesquisa no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), intitulada “A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino do município de São Luís”. Analisou, portanto, a formação continuada de professores alfabetizadores, materializada por Políticas de formação, entendidas neste estudo como aquelas que valorizam o trabalho docente em todas as suas dimensões. Assim, a pesquisa buscou analisar ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP 60 lições), do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, e seus efeitos na qualificação do trabalho docente, de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do Sistema Público de Ensino de São Luís, Maranhão. Para realizar-se esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa, apoiada na natureza empírico-analítica (revisão de literatura, a análise de documentos oficiais, diário de bordo e de entrevistas semiestruturadas) numa perspectiva dialética. Nesse sentido, foi discutida a formação continuada à luz da legislação vigente, além de dialoga-se com teóricos e estudiosos da atualidade, que ajudaram a compreender as percepções, tensões, interpretações da realidade complexa vivenciadas na escola a partir da materialização do PIP-60 lições. Os resultados da pesquisa compõem um diagnóstico da formação continuada do Ciclo de Alfabetização, que consubstanciou a elaboração da “Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”, sustentada numa perspectiva da Epistemologia crítico-emancipatória, como produto técnico tecnológico da pesquisa. A intenção, por meio deste produto, foi valorizar os saberes e fazeres dos professores alfabetizadores. Com base na revisão de literatura e na análise documental os estudos evidenciaram, dentre outros aspectos, que a formação continuada de professores alfabetizadores é um dos espaços privilegiados de aprendizagem e produção de conhecimento. O PIP é um dos eixos da Política de formação de professores alfabetizadores, que atuam no Sistema Público de Ensino de São Luís, Maranhão, marcado pela superficialidade na fundamentação teórico-metodológica e pedagógica; é; pois, uma proposta cognitivista, de cunho metodológico-tecnicista, conforme representados na aplicação das 60 lições. Os professores alfabetizadores precisam ter o trabalho docente reconhecido e valorizado a partir dos saberes que já possuem, colaborando também para a formulação de políticas Públicas Educacionais.

Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores. Plano de Intervenção Pedagógica – PIP. Alfabetização. Política Educacional de São Luís/Ma.

ABSTRACT

This work is the result of a research in the Masters in Education of the Graduate Program in Education (PPGE) of the State University of Maranhão (UEMA), entitled “The continuing education of teachers in the Pedagogical Intervention Plan in the Public Teaching System in the municipality of São Luís” analyzed the continuing education of literacy teachers, materialized by training policies, understood in this study as one that values teaching work in all its dimensions. Thus, the research analyzed continuing education actions of the Pedagogical Intervention Plan - PIP 60 lessons, the Program "Educate More: Together in the Right to Learn", and its effects on the qualification of teaching work in order to provide effects on the literacy of students from 2nd and 3rd years of elementary school in the Public Education System of São Luís, Maranhão. To carry out this research, we chose a qualitative approach, supported by the empirical-analytical nature (literature review, the analysis of official documents, logbook and semi-structured interviews) in a dialectical perspective. In this sense, we discussed continuing education in the light of current legislation, in addition to dialoguing with current theorists and scholars, who helped us to understand the perceptions, tensions, interpretations of the complex reality experienced at school from the materialization of the PIP-60 lessons. The research results make up a diagnosis of the continuing education of the literacy cycle that substantiated the elaboration of the “Pedagogical Proposal for the Continuing Education of Literacy Teachers”, supported by a perspective of critical-emancipatory epistemology, as a technical technological product of the research. The intention through this product is to value the knowledge and actions of literacy teachers. Based on the literature review and document analysis, the studies showed, among other aspects, that the continuing education of literacy teachers is one of the privileged spaces for learning and knowledge production. That the PIP is one of the axes of the education policy for literacy teachers, who work in the Public Education System of São Luís, Maranhão, marked by superficiality in the theoretical-methodological and pedagogical foundation, is a cognitive proposal, with a technical methodological nature, as represented in the application of the 60 lessons. That literacy teachers need to have their teaching work recognized and valued based on the knowledge they already have, also collaborating in the formulation of public educational policies.

Keywords: Continuing Teacher Education. Pedagogical Intervention Plan – PIP. Literacy. Educational Policy of São Luís/Ma.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos Gestores da SEMED	36
Quadro 2	Perfil dos Formadores e Técnicos de acompanhamento da SEMED.....	36
Quadro 3	Perfil da Equipe Gestora da Escola	36
Quadro 4	Perfil das Professoras Alfabetizadoras.....	36
Quadro 5	Comparativo de Matrículas Brasil-Maranhão-São Luís	62
Quadro 6	Matrículas da Rede Pública de Ensino de São Luís – 2019.....	63
Quadro 7	Matrículas do Ciclo de Alfabetização 2017-2019.....	63
Quadro 8	Servidores Públicos do Ensino Fundamental (Equipe Pedagógica)	64
Quadro 9	Professores do Ciclo de Alfabetização/2019.....	64
Quadro 10	Taxa de rendimento do 3º ano do Ensino Fundamental.....	67
Quadro 11	Atendimento do PIP- 60 lições por escolas Escolas/Turmas/Núcleos.....	77
Quadro 12	Formadores e Equipe de Acompanhamento envolvida no PIP-60 lições	78
Quadro 13	Resultado de desempenho e participação da rede – Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Fundamental.....	96
Quadro 14	Resultado de desempenho e participação da rede – Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental.....	97
Quadro 15	Resultado de desempenho e participação da rede – Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Fundamental.....	97
Quadro 16	Resultado de desempenho e participação da rede – Língua Portuguesa – 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental	97
Quadro 17	Resultado de desempenho e participação por núcleo – Língua Portuguesa – 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental	98
Quadro 18	Taxa de Rendimento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	100
Quadro 19	Resultados do IDEB 2013-2019 – (Maranhão).....	106
Quadro 20	Taxa de Rendimento Escolar dos 2º e 3º anos da Escola B.....	138

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fases da análise de conteúdo	34
Figura 2	Lição 01 do PIP-60 lições	69
Figura 3	Atividade do PIP – Lição 1 - Texto Fofinha.....	120
Figura 4	Atividade de colagem – Lição 5 – Texto Supermaneco	125
Figura 5	Professora acompanhando lição do PIP	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATC	Alfabetização no Tempo Certo
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação - Base Nacional Comum de Formação de Professores
CAED	Centro de Avaliação e Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CBC	Conteúdos Básicos Comuns
CECEN	Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNE	Conselho Nacional de Educação
COESUFMA	Cooperativa dos Servidores da Universidade Federal do Maranhão
CP	Conselho Pleno
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado e Capitais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PB	Provinha Brasil

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação de São Luís
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRALER	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROFA	Programa de Formação de Alfabetizadores
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Maranhão
SEIF	Secretaria de Educação Infantil e Fundamental
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIMAE	Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís
SRE	Superintendência Regional de Educação
SUAVE	Supervisão de Avaliação Educacional do Maranhão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIVIMA	Universidade Virtual do Maranhão
URE	Unidade Regional de Educação
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Roteiro de Entrevista – Secretário Municipal de Educação.....	164
APÊNDICE B	Roteiro de Entrevista – Superintendente da Área de Educação do Ensino Fundamental.....	165
APÊNDICE C	Roteiro de Entrevista – Coordenador do Núcleo de Alfabetização ..	166
APÊNDICE D	Roteiro de Entrevista – Formador de Professores (as) do PIP	168
APÊNDICE E	Roteiro de Entrevista - Diretor(a)/ Coordenador Pedagógico(a)	169
APÊNDICE F	Roteiro de Entrevista – Professor(a)	171
APÊNDICE G	Roteiro de Observação da Formação Continuada/ Aula do PIP	173
APÊNDICE H	Roteiro de Registro no Diário de Bordo.....	174
APÊNDICE I	Roteiro de Análise Documental – Plano de Intervenção Pedagógica/ Plano de Aula.....	175
APÊNDICE J	Roteiro de Análise Documental – Planejamento de aula	176
APÊNDICE K	Roteiro de Análise Documental – Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições	177
APÊNDICE L	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	178

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	METODOLOGIA	24
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: um olhar a partir dos anos 1990	39
3.1	A agenda mundial da educação nos anos 1990: desdobramentos nas políticas educacionais e na formação docente no Brasil	40
3.2	A formação continuada de professores no cenário das atuais políticas públicas educacionais	50
3.3	A formação continuada de professores nas Políticas Públicas educacionais no município de São Luís: primeiras evidências	56
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: os fundamentos teóricos-metodológicos do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições	61
4.1	Cenário da Pesquisa	61
4.2	O Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”: quais os fundamentos do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)?	68
4.3	Formação continuada de professores alfabetizadores: o que a observação pôde revelar?	76
4.3.1	O cenário da formação continuada de professores <i>pedagógico</i> que atuam no PIP-60 lições	80
5	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: algumas concepções de alfabetização, letramentos e formação continuada	103
5.1	Alfabetização: breve histórico e concepções atuais	103
5.2	Analisando a materialidade do PIP: um olhar sobre as lições na sala de aula ..	117
5.3	Contribuições da formação continuada do PIP-60 lições e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes dos 2º e 3 anos do Ensino Fundamental	133
5.4	O Produto Técnico Tecnológico: o anúncio de uma proposta pedagógica para a formação de professores alfabetizadores	141

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	148
	APÊNDICES	163
	ANEXOS.....	179

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), com o título “A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino de São Luís”. Buscou analisar as ações de formação continuada de professores do Plano de Intervenção Pedagógica – PIP-60 lições, do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, ensejando apreender as contribuições para a qualificação do trabalho docente de modo a produzir efeitos favoráveis na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do sistema público de ensino em São Luís do Maranhão (Brasil).

Perscrutando o objeto de estudo, destaca-se que há décadas a formação inicial e continuada dos professores¹ no Brasil tem integrado a agenda das Políticas Públicas educacionais, na esfera do planejamento, do financiamento, do controle e da avaliação, geralmente instituídos por leis, decretos, resoluções etc., e materializados por meio de programas e ações realizados no âmbito dos sistemas públicos de ensino do país.

Assim sendo, revela-se a importância de pesquisar porque, apesar de tantos programas de formação continuada, voltados para o professor alfabetizador, já terem sido desenvolvidos, não hão logrado bons resultados na alfabetização, uma vez que permanecem os índices altíssimos de estudantes que chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental, etapa final do Ciclo de Alfabetização, sem saber ler e escrever².

A partir da problemática apresentada, a questão que orientou a pesquisa foi: a formação continuada dos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização no âmbito do PIP-60 lições, implantado no período de 2017 a 2020, nas escolas municipais em São Luís, Maranhão, contribui para o exercício da docência na alfabetização e para elevar os níveis de aprendizagem nos 2 e 3º anos do Ensino Fundamental?

Assim, alguns questionamentos são imprescindíveis quando se pensa nesse objeto de pesquisa, tais como:

- a) Quais são as Políticas, programas e ações no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e no Sistema público de Ensino municipal em São Luís que existem

¹ Em relação ao gênero, adota-se a postura de Cortella (2011) com opção pela conotação masculina semelhantemente presente nos termos: ser humano, homem, educandos, educadores, professores, gestores e coordenadores pedagógicos, por exemplo. Ressalta-se, porém, não se tratar de linguagem sexista e muito menos de sugerir posição discriminatória.

² O IDEB, o IDH, o PISA e o SAEB, e mais a Folha de São Paulo, têm referido, as mancheias, essa baixa performance.

com vistas à formação de professores no Ciclo de Alfabetização?

- b) Quais os fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”, por meio do Plano de Intervenção Pedagógica – PIP- 60 lições, os quais qualificam o trabalho docente do professor alfabetizador?
- c) Quais as concepções de alfabetização e de formação continuada que possuem os gestores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam no PIP-60 lições, considerando-se o aspecto social do uso da leitura e da escrita?
- d) Quais as contribuições de formação continuada do PIP-60 lições para o exercício da docência na alfabetização?
- e) O diagnóstico elaborado na pesquisa, sobre a formação continuada do PIP- 60 lições, aponta para a elaboração de uma Proposta Pedagógica para a formação continuada de professores alfabetizadores?

Essas questões ajudam a refletir e descortinar o objeto de estudo, situando-o temporalmente e analisando-o mais detidamente a partir das Políticas implementadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse contexto, identificou-se que a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, a exemplo de outras redes educacionais de todo o país, baseadas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na atual LDBEN, tem realizado esforços para integrar ao seu sistema de ensino a formação do docente como uma ação permanente, buscando a qualificação do trabalho docente. Tal ação se compraz com as Políticas educacionais focadas para o incremento da alfabetização.

Esse movimento de Políticas Públicas de formação de professores pode ser constatado nas últimas décadas, quando se evidenciou uma maior articulação entre os entes federados com investimentos na área da formação inicial e continuada para os professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alguns focados na qualificação do trabalho junto a professores que atuam na alfabetização. Entre as principais políticas podem ser destacados programas como: Pró-Letramento, Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001) e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2017). Na atualidade nacional existe o Programa Mais Alfabetização – PMAI (BRASIL, 2018), Programa Tempo de Aprender (BRASIL, 2020) e, no âmbito municipal, o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender³, no eixo Plano de Intervenção Pedagógica – PIP-60 lições.

³ Criado pela Lei nº 205 de 19 de 2019, que estabeleceu a Política Municipal de Educação denominada “Educar Mais: Juntos no direito de Aprender”.

Os princípios basilares que sustentam esses programas reforçam a lógica de que eles são voltados para a formação continuada de professores alfabetizadores, sob a justificativa de serem promovidos espaços dinâmicos e reflexivos de aprendizagem, fortalecendo-se a ideia de que essa é uma ferramenta indispensável para que esses profissionais incorporem em suas práticas conteúdos didático-pedagógicos para orientar a prática docente por meio da ação-reflexão-ação, com vistas a transformar e ressignificar tanto o trabalho docente quanto também a realidade escolar.

Não obstante as iniciativas do MEC de oferecer programas voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores, resultados publicados (MEC; INEP; SUAVE; SEDUC, 2015) têm apontado problemas a serem enfrentados no atendimento educativo público, particularmente nas etapas de alfabetização, com implicações na avaliação da aprendizagem escolar. A exemplo da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA⁴, que, em 2013, em São Luís, previa a aplicação da Prova ANA para 8.418 educandos, contudo, foram realizadas 7.262. Destas, 43,2% do total encontravam-se no nível rudimentar de leitura; 33,2%, iniciante; 20,1%, básico; 3,4%, proficiente; e 23,5%, adequado. Os resultados⁵ demonstrados por meio do monitoramento das avaliações externas alertam que os estudantes estão chegando ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler palavras canônicas, configurando-se o nível 1, da escala da ANA, portanto, muito baixo para essa etapa do Ciclo de Alfabetização. Nessa etapa, na realidade, a alfabetização já deveria estar consolidada, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Esses dados também são expressos no IDEB⁶ de 2017, do sistema público de ensino em São Luís, com 4,7 de média. Já em 2019 o município atingiu a média de 5,1, que demonstra que tem crescido, porém, ainda não alcançou a meta 6,0. Tal fato significa que os educandos ainda não atingiram o nível adequado de aprendizagem para a etapa de estudo em

⁴ A Avaliação Nacional da Alfabetização está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. Tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. É censitária, portanto, será aplicada a todos os estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.

⁵ Cf. “Brasil, o caso de uma Nação” de Miguel Srongi (in Folha de São Paulo, 14-8-17, p. 6, seção Tendências/Debates).

⁶ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

que estão matriculados. Assim, o sistema público de ensino em São Luís tem o desafio de garantir mais estudantes aprendendo e com um fluxo escolar adequado. No Enem, emergem 500 zeros nas redações.

A escolha temática do estudo deste tema justificou-se por entender-se que a formação continuada pode modificar a realidade educacional. Assim, pretendemos analisar a formação continuada dos professores que atuam no Ciclo de Alfabetização no âmbito do PIP-60 lições, em duas escolas públicas municipais em São Luís – MA, observando se estas contribuem para qualificar o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização, de modo a elevar os níveis de aprendizagem nos 2 e 3º anos do Ensino Fundamental.

Ao nos debruçar-se sobre essa análise, foi possível perceber, pelo relato dos sujeitos entrevistados, na observação das aulas e nas formações continuadas, os desdobramentos dessa Política Educacional. Constituiu-se uma oportunidade de perceber se as práticas foram alteradas e/ou implementadas a partir dessa ação pedagógica, e se essa apropriação ocorreu por um novo entendimento do docente ou se estava em consonância com as concepções já existentes ou, ainda, se foram reforçadas pelas exigências legais.

Nessa perspectiva, compreende-se que o processo de construção de conhecimentos deve ser propositivo, crítico, contextualizado, considerando-se as contribuições filosóficas, políticas, sociológicas e psicológicas, e entendendo-se que essa produção acontece individual e coletivamente, no diálogo respeitoso e ético com os outros.

No entendimento dessa dinâmica da produção do conhecimento é que se localizamos o educando, nesse caso particular o professor, considerado nesta pesquisa como sujeito construtor do próprio conhecimento, num processo dialógico entre sujeitos cognoscentes, isto é, educador/educando/grupo escolar/social, percebidos como sujeitos históricos que se mediatizam pelo mundo (FREIRE, 1980).

Tal comunhão/mediatização deverá ser revelada e vivenciada na formação continuada dos professores como uma exigência do trabalho docente, pois são propostas elementos teórico-metodológicos que devem contribuir para a construção de novas práticas formativas. Nessa perspectiva, o professor deve ser entendido como *sujeito da ação*, valorizando suas experiências pessoais e profissionais, bem como responsável por possibilitar que, em seu processo formativo, venha ressignificar e construir saberes e, conseqüentemente, atribuir novos significados à sua prática. Isso se dá na medida em que compreende e enfrenta os desafios que estão postos no cotidiano de suas atividades, bem como as múltiplas determinações instadas em seu trabalho (IMBERNÓN, 2009, 2010; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2014; PARO, 1997; LINHARES, 1996).

Consideramos, nesse sentido, ser imprescindível conhecer os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos do PIP-60 lições, do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, cumprindo perceber, junto aos atores envolvidos, as marcas da trajetória, apropriação dos conhecimentos orientados na formação, das contribuições evidenciadas na execução desse projeto para o exercício da docência na alfabetização. Tal fenômeno serve como um parâmetro de amostragem de uma política de valorização dos professores alfabetizadores e, ainda, como um fomento à alfabetização das crianças.

Os resultados alcançados por esta pesquisa, expressos por meio da Proposta Pedagógica para formação continuada de professores alfabetizadores (produto técnico tecnológico), poderão reorientar a política de alfabetização, como evidenciaram os resultados de alfabetização dos estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino em São Luís. Esse fato traz à luz uma amostragem da melhoria ou não da aprendizagem do educando.

A pesquisa contribui, ainda, para com a avaliação da Política Educacional vigente no sistema público de ensino em São Luís, ao trazer evidências quanto aos efeitos sobre a Educação pública municipal, levando-se em conta o trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da qualidade da Educação no âmbito da alfabetização. Além disso, a análise do fenômeno em tela permitiu identificar fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos, revelando as concepções e práticas sobre a formação continuada de professores alfabetizadores que atuam do PIP-60 lições, bem como as concepções de alfabetização e letramento que estão ligadas à política em estudo.

O aprofundamento do debate sobre esse campo permitirá à Secretaria Municipal de Educação de São Luís refletir e reorientar programas de formação continuada de professores alfabetizadores, com vistas a elevar as aprendizagens dos educandos, de modo a garantir-se que a alfabetização, na perspectiva do letramento, seja efetivada nas etapas de ensino com essa finalidade, tendo em vista os recursos mobilizados para a implementação de programas, cujo objetivo seja o de garantir a alfabetização na idade certa, tendo em conta os princípios constitucionais da Educação pública de qualidade social⁷.

Em essência, os resultados deste estudo, além de orientar políticas, programas e ações governamentais quanto à formação de professores alfabetizadores, podem contribuir com outros estudos e pesquisas cuja finalidade seja a de compreender o *modus operandi* da implementação de Políticas Públicas educacionais destinadas à formação continuada de

⁷ Desiderato um tanto difícil haja, vista banheiros entupidos, ausência de biblioteca (s), inexistência de laboratório (s) etc.

professores alfabetizadores, no âmbito das quais podem ser analisados e conhecidos seus limites, desafios e possibilidades, além de registrar este fragmento da história da Educação pública municipal de São Luís, Maranhão.

Assim, para responder aos questionamentos desta pesquisa, estabelecemos o seguinte objetivo geral: analisar as ações de formação continuada de professores do Plano de Intervenção Pedagógica – PIP-60 lições, do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, buscando-se apreender as contribuições para a qualificação do trabalho docente, de modo a produzir efeitos favoráveis na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino em São Luís.

Nesse sentido, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar, tanto no âmbito do Ministério da Educação (MEC) quanto no sistema público de ensino municipal em São Luís, Políticas, programas e ações voltadas para o atendimento educativo escolar no Ciclo de Alfabetização;
- b) Identificar os fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições, do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”;
- c) Analisar as concepções sobre alfabetização e formação continuada que possuem os gestores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam no PIP-60 lições, considerando-se o aspecto social do uso da leitura e da escrita;
- d) Analisar as contribuições da formação continuada para o exercício da docência na alfabetização;
- e) Elaborar uma proposta de formação continuada para os professores alfabetizadores como produto técnico-tecnológico, com base nas evidências encontradas nesta pesquisa.

Nessa direção, o texto está organizado em cinco seções. A primeira constitui a Introdução, que refere uma breve apresentação do objeto de estudo e sua vinculação institucional, com destaque para algumas das principais inquietações que motivaram a realização desta dissertação. Ainda no âmbito da Introdução, a justificativa reafirma o entendimento da formação continuada como um dos lócus privilegiados para a ampliação e aprofundamento dos saberes dos professores alfabetizadores, além de expor a relevância do estudo para o campo da Educação e as contribuições dos seus resultados para outros estudos e pesquisas. Há também a importância de pesquisas no campo da formação continuada do PIP-60 lições, enquanto Política Pública municipal voltada para a qualificação do trabalho de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda em implementação em

escolas da rede municipal de ensino em São Luís, ensejando alguns desdobramentos das práticas educativas e o desempenho acadêmico dos estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, no que se refere à proficiência de leitura e escrita. Apresentam-se, também, os objetivos do estudo, delineados de modo a apreender o fenômeno educativo em suas múltiplas dimensões.

Na segunda seção apresenta-se a metodologia de pesquisa adotada, apontando-se seu enquadramento e seus fundamentais elementos constitutivos, devidamente fundamentados com base na literatura da área, a qual se enquadra na abordagem qualitativa, com natureza empírico-analítica, apoiada no método dialético. Nessa perspectiva, entendemos que o pesquisador, ao analisar o ambiente escolar, conseguirá apreender melhor o objeto de estudo a partir da escuta dos sujeitos, das observações das aulas, das formações e da análise dos documentos, uma vez que a formação continuada de professores do PIP-60 lições corporifica a Política Pública implementada no Sistema Público de Ensino em São Luís, expressando percepções, entendimentos, tensões e interpretações da realidade complexa que caracterizam a escola.

Na terceira seção apresenta-se um recorte histórico sobre o tema Formação Continuada identificado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, as principais Políticas desta área voltadas para os professores alfabetizadores, além de discutir as concepções de alfabetização, letramento, os fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos do PIP-60 lições e, também, os conhecimentos que marcam a atividade educativa.

Na quarta seção expõe-se o produto técnico-tecnológico: “Proposta para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”, formulado a partir de um diagnóstico construído pela pesquisa empírica, como uma possibilidade didático-pedagógica devidamente fundamentada; qual colaborará para intervenções consubstanciadas na perspectiva da epistemologia crítico-emancipatória.

Na quinta seção expõem-se, com base na revisão de literatura, a análise documental e as narrativas de gestores, coordenadores e professores, e na seção Considerações Finais os achados sobre o que está posto nas legislações, programas e ações sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, especialmente no PIP-60 lições.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa e a interlocução com alguns dos autores que ajudaram na construção do objeto de estudo, contextualizando a temática da formação continuada de professores alfabetizadores nas Políticas Públicas educacionais no âmbito do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, especificamente no PIP-60 Lições.

Nesse sentido, a pesquisa apoiou-se na abordagem qualitativa, pois tem sua função centrada no entendimento do fenômeno social, permitindo maior relacionamento e flexibilidade, atingindo maior detalhe e riqueza dos dados. Compreendendo que não se investiga em busca de resultados, ela é feita mas o fazemos à luz do enfoque analítico histórico-sócio-cultural, para obter e construir meticulosamente “a compreensão do comportamento a partir dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), consideramos, então, a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, sendo o processo seu foco principal.

Neste estudo, ao nos respaldar-se na pesquisa qualitativa, acredita-se na realização de uma melhor análise do fenômeno, pois esta abordou questões educacionais que refletiram o processo de ensino-aprendizagem, situando-o num contexto sociocultural que se materializou nas práticas escolares advindas da formação continuada no âmbito do PIP-60 lições.

A pesquisa qualitativa impulsionou a pesquisadora a analisar o ambiente escolar, os processos educacionais, as Políticas implementadas, permitindo, com tais ações epistemológicas o estudo do fenômeno em seu ambiente natural, explorando e explicando o problema paulatinamente. Esse contato direto e constante com o cotidiano dos sujeitos investigados contribuiu para que se ampliasse as lentes de observação, uma vez que o fenômeno educacional é dinâmico e sofre influência do contexto⁸, o que pode acarretar mudanças durante o processo de coleta de dados. Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994, p.48) apontam que

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados. Quais as circunstâncias históricas e movimentos de que fazem parte? Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

⁸ É lugar-comum dizer-se que a escola, a igreja e a família reproduzem a sociedade, qualquer que seja ela.

Dessa forma, essa escolha justificou-se por compreende-se que a formação continuada de professores do PIP-60 lições corporifica a Política Educacional implementada no Sistema Público de Ensino em São Luís, expressando percepções, entendimentos, tensões e interpretações da realidade complexa que caracteriza a escola, podendo ser estudada com o devido rigor científico encontrado na vertente qualitativa de pesquisa.

As contribuições desse tipo de investigação estão poderá presentes na sua capacidade de compreensão dos fenômenos relacionados à escola, uma vez que retratar toda a riqueza do dia a dia escolar, dada a sua importância por proporcionar a real relação entre teoria e prática, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais.

Este estudo tem sua natureza do tipo exploratória. Ao tratar sobre a pesquisa qualitativa, Gil (2002, p.41) afirma que

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema 'pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão".

À luz desse entendimento, a presente pesquisa buscou compreender os efeitos da formação continuada de professores que atuam no PIP-60 lições para a construção do processo de alfabetização nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, levando-se em conta a articulação entre teoria e prática durante a sua implementação. Isso ocorreu a partir do mapeamento dos resultados da avaliação junto aos dados obtidos no CAEd/IDEB/Escola, evidenciados pela aplicabilidade do referido Plano, dando visibilidade à construção da leitura e da escrita, entendidas como elementos estruturantes do 1º Ciclo de Alfabetização.

Realizada esta breve apresentação sobre a natureza da pesquisa, enseje-se orientar o leitor sobre nossa organização para a elaboração desta dissertação quanto à sua metodologia. Foi organizada em cinco momentos: no 1º momento priorizou-se a revisão bibliográfica; no 2º momento a análise documental; no 3º momento, a observação; no 4º momento, a realização das entrevistas; e no 5º momento, a análise dos dados, elaboração das categorias e escrita da dissertação.

No primeiro momento adotou-se a revisão bibliográfica que, segundo Gil (2002), viabiliza vasta cobertura de informações, permitindo a utilização de dados dispersos em

inúmeras publicações, que contribuem num melhor delineamento do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo.

Foram estudadas as literaturas atualizadas que tratam sobre a formação continuada (ALARCÃO, 2011; ALBUQUERQUE, 2008, 2013; ANDRÉ, 2009; ANFOPE, 2019, 2017, 2016, 2014; ANPAE, 2018; BALL, 2009; CONTRERAS, 2002; CORDEIRO, 2018; COUTINHO, 2011; FREITAS, 2002; IMBERNÓN, 2009, 2010; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2005; PRAZERES, 2007; TARDIF, 2014); formação continuada de professores alfabetizadores (PEREIRA, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, 2018; SOARES, 2009, 2017, 2018); e alfabetização e letramento (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, 2018; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FREIRE, 1996; 2011; MORAIS, 2012; WEIZ, 2005). Além disso, realizamos um levantamento do ordenamento legal instituído, tomando como marco histórico a LDBEN nº 9394/96 nas últimas duas décadas, incluindo leis, decretos e portarias publicados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), as quais regulamentem ou façam referência às Políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 1988, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2005, 2006, 2007, 2009, 2012, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020; GATTI, 2019, 2011; GONTINJO, 2014; MARANHÃO, 2014; MORTATTI, 2012; SÃO LUÍS, 2015; 2017, 2018, 2019, 2020). Mencionem-se, também, diversos documentos das duas escolas lócus da pesquisa, aqui intituladas de escolas A e B, bem como da formação continuada realizada pela equipe do PIP-60 lições (SÃO LUÍS, 2018, 2019 e 2020).

Este estudo teórico-crítico, elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos originais primários, denominados fontes, seguiu uma sequência ordenada de procedimentos. Nesse sentido, Gil (2002, p.45) afirma que a vantagem da pesquisa bibliográfica

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per *capita*; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

A partir dessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa aprofundada, considerando a temporalidade compreendida no período de 2014 a 2018, a partir de estudos empíricos publicados na base de dados de instituições como a CAPES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), assim como diretamente no acervo digital de algumas Instituições de Ensino Superior (IES) que mantêm programas de pós-graduação em Educação, legitimados pela comunidade científica da área. Já na base do INEP, identificaram-se quatro publicações disponíveis na “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” (RBEP). No contexto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) localizou-se uma publicação e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), pontuaram-se dezenove publicações, o que se considera um número pouco expressivo de publicações no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores.

No âmbito da CAPES, no período 22.05.2019 a 20.01.2020, identificam-se, por meio da busca das palavras “formação continuada”, 50.823 trabalhos publicados, sendo 29.941 dissertações e 13.425 teses. Outra busca realizada foi por meio da sigla PIP, referindo-se ao Plano de Intervenção Pedagógica, no recorte da formação continuada, a partir do qual foram localizadas 21 produções acadêmicas, das quais 16 eram dissertações e 4 teses. Ao inserir-se a busca do significante “alfabetização”, foram identificadas 2.504 publicações, sendo 2078 e 426 teses. Já na busca com o termo “professores alfabetizadores”, identificaram-se 20.747 publicações com esta temática, das quais 15.090 eram dissertações e 5.657 eram teses. Esta pesquisa, na base CAPES, contribui para conhecer-se melhor o objeto de estudo, ajudando a elaborar o estado de conhecimento⁹ focado na formação continuada de professores alfabetizadores.

Num segundo momento, realizou-se a análise documental, na qual foram seguidas as proposições de Sá-Silva, Almeida e Guidani (2008), que defendem a ideia do documento como um objeto de investigação, superando a ideia de que sejam apenas textos escritos, inclusive podendo ser considerado postagens de redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter, entre outros textos impressos. Pode-se considerar como documentos não escritos os filmes, vídeos, slides, fotografias, pôsteres, entre outros. Na afirmação desses autores,

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi

⁹ O estado de conhecimento foi um texto elaborado para subsidiar a discussão teórico-metodológica da dissertação, mas que aqui não é apresentado na íntegra. Para conhecer o texto sejam pesquisados os anais do XI Seminário de Política e Administração da educação - ANPAE/Nordeste, 2021.

escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente. No último caso, no entanto, cabe admitir que a falta de distância tenha algumas implicações na tarefa do pesquisador, mas vale como desafio. O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento (ALMEIDA; GUIDANI, 2008, p. 3).

Portanto, esta dissertação considerou a análise das legislações vigentes e documentos oficiais. Na SEMED, analisaram-se os seguintes documentos: a Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís, Política de Alfabetização da Rede São Luís, Política Educacional “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, Plano de Intervenção Pedagógica - 60 lições dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, pautas e cronogramas de formação continuada. Nas escolas investigadas colheram-se projetos político-pedagógicos, planos de aula dos professores e atas de resultados finais, com vistas a compreender as bases epistemológicas e pedagógicas, analisando-lhes os efeitos na aprendizagem dos estudantes com base no início da implantação, em 2017, e no período pós-implantação. Assim, o roteiro de análise documental (apêndices IX, X e XI) foi fundamental para orientar a pesquisa com o rigor e cientificidade necessários, desvelando as diferentes vozes existentes nos documentos, a fim de serem percebidas as relações destas com os contextos que elaboram e movimentam significados nos saberes e práticas escolares.

Então, além da organização de um roteiro, a análise documental pressupõe algumas etapas que facilitaram a elaboração das categorias do objeto de estudo, tais como: seleção de documentos; leituras iniciais do texto; elaboração de eixos descritivos; listagem de contextos e significados relacionados ao documento; elaboração de questões de análise do documento; construção de eixos interpretativos; realização de microanálise dos eixos interpretativos; e produção de conhecimento sobre o fenômeno em estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Dada a natureza empírico-analítica das pesquisas em Educação, esta pesquisa adotou os seguintes instrumentos: roteiro de entrevistas semiestruturadas (apêndices I, II, III, IV, V e VI); roteiro de observação (apêndices VII e VIII); e roteiro de análise documental (apêndices IX, X e XI). Estes instrumentos de pesquisa foram fundamentais para o levantamento dos dados iniciais, mantendo-se sempre a atenção à avaliação do alcance dos objetivos formulados nesta pesquisa.

No terceiro momento adotou-se a técnica da observação sistemática não-participante, que, segundo Gil (2002, p.78)

Faz uso dos sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo.

Durante a pesquisa, foram observados dois encontros de formação continuada do PIP-60 lições direcionadas aos professores alfabetizadores que serão melhor explorados adiante. Também 16 aulas do PIP-60 lições em uma das escolas na zona urbana, pois, devido à pandemia do COVID19, não foi possível observar as aulas na zona rural em virtude da suspensão das aulas presenciais com base nas legislações vigentes (OMS, 2020; BRASIL, 2019; MARANHÃO, 2020; SÃO LUÍS, 2020).

Considerando-se a rotina escolar, as práticas escolares e as diversas interações dos sujeitos da escola, assim como o roteiro de observação permitiram o registro do aspecto exterior das ações e não apenas da sua intencionalidade. Além da observação, em alguns momentos adotaram-se a escrita e as fotografias de algumas das cenas vivenciadas na escola.

Foram priorizados os registros por escrito, pois a dinâmica escolar expressa muitos ruídos que poderiam prejudicar a coleta de dados devido à sobreposição de sons. Sob a perspectiva de melhor buscar compreender o fenômeno, ao observarem-se as relações humanas, a autora concorda com Bogdan e Biklen (1994, p.70), quando estes esclarecem que

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

A observação permitiu rápido acesso aos dados e às situações habituais que os professores alfabetizadores vivenciam na escola, tendo em conta o trabalho que realizam no PIP-60 lições e, de igual teor, as falas (ditos e não ditos) da comunidade escolar, captadas por meio da observação. Tudo isto deu corpo à pesquisa, pois captou palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 2002).

Na mesma direção desse entendimento, Falkembach (1987, p. 15). observa que o diário de campo

É um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

O diário de campo é um instrumento pessoal dos pesquisadores, que tem caráter mais interpretativo, descritivo, e traz à luz as aproximações e impressões inerentes ao sujeito-objeto, revelando o detalhamento e o progresso da pesquisa no quais já é possível anotar análise de acontecimentos, levantar ou derrubar hipóteses. Esse relato riquíssimo de objetividade e subjetividade ajuda os pesquisadores a pensarem no decurso da pesquisa, baseado na coleta de dados, buscando gerenciar os conflitos, firmando-se na ética, para elaborar uma pesquisa que possa ajudar a sociedade na compreensão das questões postas no campo educativo, como é o caso desta pesquisa.

No quarto momento aplicaram-se as entrevistas semiestruturadas junto a dezesseis participantes, sendo oito da equipe da SEMED e oito das escolas. Pesquisadores que tratam de metodologia na pesquisa em Educação, entre os quais Lüdke e André (1986, p.34), afirmam que a entrevista é uma importante técnica que possui vantagem, pois “[...] ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Esse dispositivo nos permite aprofundar o ponto que se buscou escutar nas entrevistas. No ato da entrevista, os pesquisadores realizam “correções necessárias, solicitando esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.34).

Para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada e a observação foram adotadas como procedimentos que permitiram a apreensão do objeto estudado. Em particular a entrevista, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), propicia ao pesquisador maior interação com o fenômeno investigado, deixando o sujeito participante da pesquisa ciente de que a qualquer momento poderá desistir de prosseguir na pesquisa, respeitando seu direito de expressão, conforme expresso no Termo de Consentimento Esclarecido entregue antes da realização da entrevista para conhecimento e análise (apêndice XII).

A entrevista semiestruturada permitiu, também, que os pesquisadores, ao encaminharem certos questionamentos, a priori básicos, fomentassem outras questões que surgiram com a resposta do entrevistado, antes não elaboradas. Assim, o sujeito participante da pesquisa participou do processo como sujeito-objeto, elaborando o conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1992).

Nesse contexto, o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndices I, II, III, IV, V e VI) visava obter informações de interesse da investigação, com base nos objetivos definidos. Assim, foram identificados diferentes variáveis e relações, bem como a confirmação/refutação de algumas hipóteses frente ao objeto estudado. Destarte, Gil (2002, p.115) ressalta que as técnicas de interrogação.

Possibilitam a obtenção de dados a partir do ponto de vista dos pesquisados. [...] o levantamento apresentará sempre algumas limitações no que se refere ao estudo das relações sociais mais amplas, sobretudo quando estas envolvem variáveis de natureza institucional. No entanto, essas técnicas mostram-se bastante úteis para a obtenção de informações acerca do que a pessoa sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes.

Por se tratar de uma pesquisa que analisou a formação continuada de professores alfabetizadores e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes, a entrevista semiestruturada foi uma forma de diálogo que imprimou mais qualidade à pesquisa, quando da coleta de dados, pois conseguiu pinçar a riqueza das narrativas dos docentes no que se refere a uma melhor visibilidade e conhecimento sobre o PIP-60 lições. Não apenas as fundamentações teórico-metodológica e pedagógica, mas todas as nuances, inclusive aquelas de resistência e (re) existência presentes no discurso dos profissionais.

Dessa maneira, ainda segundo a orientação de Gil (2002, p.119), realizou-se um pré-teste com o roteiro de entrevista. Este pré-teste foi realizado no decorrer das disciplinas da área da formação, oferecidas no Mestrado em Educação.

Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir.

Assim, com o roteiro de entrevista validado (pós pré-teste), foi possível a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da implementação do PIP-60 lições, configurando-se numa técnica eficiente para uma apreensão profunda das narrativas dos professores acerca do movimento que ocorre na escola de pós-formação continuada. Nas entrevistas, também são apresentadas as concepções dos gestores, coordenadores e professores sobre alfabetização, letramento e plano de intervenção pedagógica.

Em razão da pandemia da COVID-19, as entrevistas ocorreram por meio do aplicativo de mensagens Whatsapp. As questões foram realizadas por áudio e posteriormente transcritas. As entrevistas ocorreram entre os meses de abril a agosto do ano de 2020. Isso aconteceu porque muitos entrevistados desistiram no percurso da pesquisa; chegou-se a entrevistar mais de trinta profissionais, porém não se obteve autorização para o uso dos dados. Foram autorizadas as entrevistas de dezessete professores, mas utilizamos neste estudo apenas quinze das quais estão as narrativas de gestores, coordenadores e liderança sindical, todos

servidores efetivos, que atuam ou atuaram na implementação do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições, nas turmas dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Para haver melhor compreensão dos leitores, no decorrer da exploração do material, apoiadas na ideia de inventário de Bardin (2016), foram agrupadas as narrativas dos entrevistados, realizando o isolamento e a classificação destas para serem definidas as categorias de análise, organizando-as de modo a termos módulos interpretativos mais consistentes, sem modificar a forma ou conteúdo dos dados, interpretando-os segundo os objetivos e referenciais teóricos utilizados neste estudo.

Os dados coletados por meio de observação foram complementados com entrevistas e análise documental (planejamento didático e Plano de Intervenção Pedagógica do 2º ano do Ensino Fundamental). A observação ocorreu no período de 24 de junho a 30 de agosto de 2020, apenas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, em escola da zona urbana. Foram acompanhadas 16 aulas, em média entre 1h30 a 2h cada uma. Utilizou-se o diário de campo para registrar as impressões da pesquisadora sobre o desenvolvimento da aula, conforme estabelecido nos roteiros de observação (Apêndices VII, VIII e IX). Após cada aula, apresentava-se os registros à professora para ter contato com as informações, além de complementá-las quando se fazia necessário, por meio de questões que surgiam após cada aula sobre a execução das lições. Durante a observação teve-se autorização para registrar algumas imagens fotográficas que ilustram a vivência do PIP-60 lições junto aos estudantes. No caso do registro das vivências das professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, como o PIP-60 lições ocorreu no período de 2017/2018, recorreu-se às narrativas das entrevistas, visto que suas impressões são fundamentais para o esclarecimento da implementação do PIP-60 lições, uma vez que estas foram as primeiras turmas nas quais o plano foi implementado.

Foram observados também dois encontros de formação continuada, sendo um desenvolvido junto aos professores da zona urbana e outro da zona rural. Utilizou-se o diário de campo para realizarem-se os registros conforme roteiro (Apêndice VII). O encontro de março durou oito horas e o de maio quatro horas, e seguiu uma pauta estruturada pela equipe de formadores da SEMED.

O estudo adotou um olhar dialético, tendo em vista que as Políticas Públicas são impregnadas de caráter ideológico¹⁰ e que, portanto, o processo de implementação é marcado por tensões vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos de atuação profissional. A escolha do método traduz a matriz teórico-crítica, o que justifica aos pesquisadores trabalharem

¹⁰ Aqui reside o *nó górdio* do processo epistemológico.

sempre considerando a contradição e o conflito, o ‘dever’, o movimento histórico, a totalidade e a unidade dos contrários, além de permitir apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosóficas, políticas e econômicas que envolvem o objeto de estudo (CUNHA et al., 2014; IANNI, 1996; KOSIK, 2010).

No caso das pesquisas em Educação, que não se preocupam com formulações estatísticas nem mensurações, mas com a totalidade do fenômeno, o olhar dialético permite perceber que as práticas educativas, pedagógicas, sociais e políticas, dentre outras, não podem ser analisadas por abordagens simplistas, dada a complexidade dos fenômenos incluídos nessas problemáticas. Assim, Sánchez Gamboa (2008, p.121-122) afirma que o ensino não pode ser entendido como um “fenômeno isolado e separado do aprendizado, dos sujeitos desses processos, dos professores e estudantes, das disciplinas, do currículo, da escola, da comunidade e da sociedade, das condições econômicas, sociais e culturais”.

Nesse sentido, por considerar a complexidade do fenômeno em estudo, a análise adotou a triangulação. A triangulação é um articulado planejamento de técnicas, que em seu conjunto coopera para uma melhor coleta, análise e interpretação dos dados do processo e no processo sobre o objeto estudado, podendo, inclusive, favorecer o desvelamento de dimensões desviantes do fenômeno, uma vez que este foi analisado sob múltiplas lentes.

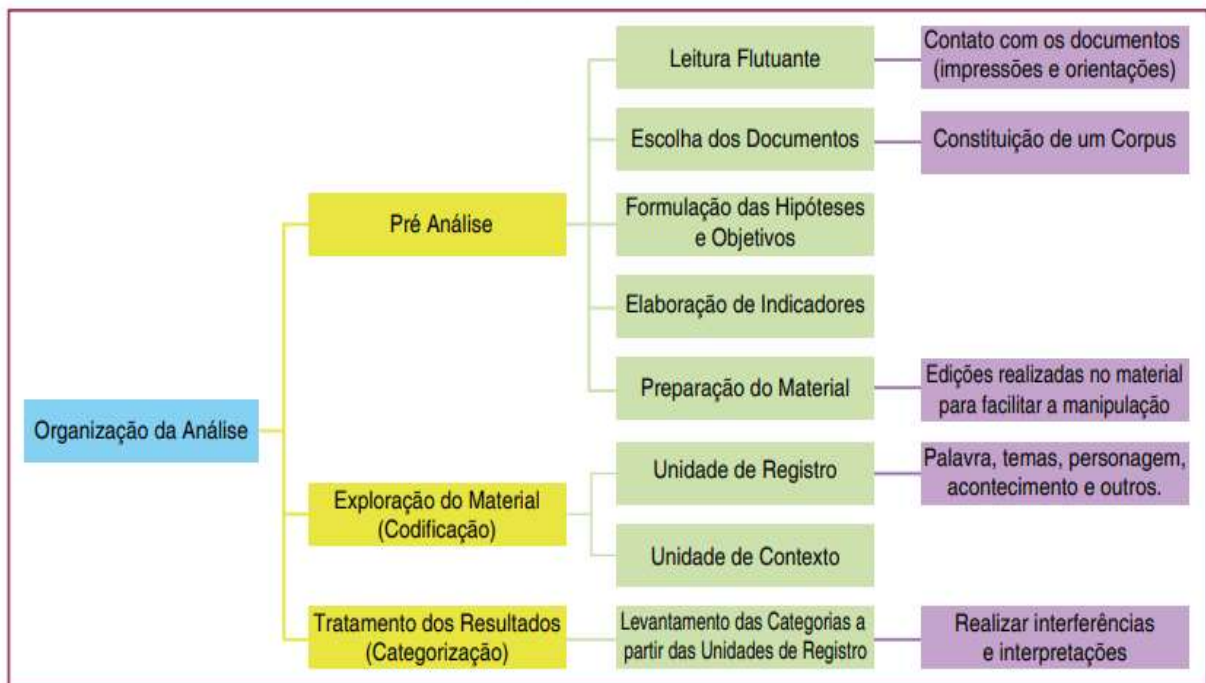
Segundo Flick (2009), o método de triangulação sistemática, no qual estão imbricados sujeitos-objetos-fenômenos, é uma ferramenta importante da ciência que nasce da combinação de concepções e métodos de pesquisa adequados, capazes de perceber elementos específicos de um mesmo objeto, revelando um estudo mais consistente da realidade.

Para a apreensão do fenômeno em tela, adotou-se a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), é um conjunto de técnicas que permite descrever, interpretar e localizar conteúdo das palavras, revelando até o que há nas entrelinhas de um texto, seus signos, significados e sentidos. A análise de conteúdo possui duas funções: sendo a primeira a exploração do conteúdo, podendo permitir a descoberta de novos elementos; enquanto a segunda é o surgimento das hipóteses que servem como diretrizes para o encaminhamento da pesquisa, do retorno ao campo com o devido rigor, solicitado pela ciência.

Essa análise contempla ainda três fases (Figura 1), que devem ser realizadas de modo contínuo e progressivo, são elas: pré-análise (chamada “leitura flutuante”, que permite conhecer o documento, fazer anotações e obter algumas impressões); exploração do material (processo de edição, ou seja: de recorte de trechos e comentários que possam ilustrar o que se pretende discutir, tendo o cuidado de não descontextualizá-los, abrangendo a contagem de ideias repetidas ou aquelas que estão completamente ausentes, podendo ser agrupadas em

unidades de registro e unidades de contexto); tratamento dos resultados (contempla a categorização que é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, por reagrupamento, segundo gênero, com critérios previamente definidos, que representam as expectativas do investigador, os objetivos da pesquisa, as questões norteadoras, as características da mensagem, a objetividade e a produtividade), inferência e interpretação (BARDIN, 2016).

Figura 1 - Fases da Análise de conteúdo



Fonte: Benites (2013, p. 91).

Todo esse processo de análise de conteúdo foi fundamental para a constituição da pesquisa. Vislumbrou a formação continuada de professores que materializa as Políticas Públicas vigentes, trazendo em relevo marcas ideológicas, que são expressas em vários documentos que circulam na escola, bem como nas práticas escolares.

A pesquisa em Educação, conta, sobretudo, com a impressão de pessoas em seus ambientes, suas relações, dentre outros sujeitos da comunidade escolar. São os que fazem a escola, articulando processos dos mais diversos dentro do espaço escolar, dando sentido e significado para as práticas educativas.

Esses significados atribuídos pelos atores sociais, especialmente na formação continuada, são centrais para a interpretação e compreensão dos fenômenos investigados no interior das escolas, sobretudo dos processos pelos quais os professores que estão implementando o PIP-60 lições desenvolvem nas salas de aula.

Logo, estes sujeitos, professores, coordenadores e gestores, estruturam a escola e o *décor* e a cena escolar a partir de orientações dispostas em diferentes normas, as quais focalizam o cotidiano da vida escolar, as interações sociais, os rituais e os saberes construídos, reproduzidos e transformados no interior dos estabelecimentos de ensino.

Sobre essa abordagem, Bruner (1991) e Freitas (2002) destacam que o sujeito é uma síntese inacabada, repleto de objetividade e subjetividade, que revela suas perspectivas e seu ineditismo na relação entre significações, ações, na singularização do coletivo, emocionalmente afetado pelas suas relações com o mundo¹¹. Tais discussões e relações não são exclusivas da pesquisa qualitativa: partem de uma noção específica de sujeito, que se revela na (re)construção dos papéis de pesquisador e pesquisado, concebidos como coconstrutores do conhecimento. Os sujeitos em interação na pesquisa produzem e, ao mesmo tempo, são constituídos por ela mediante relações dialógicas, concretas e históricas, situadas e complexas.

Assim, reconhecendo os sujeitos que constituem a escola como aqueles que nutrem todos os processos educativos desse espaço e, de igual modo, compreendendo que a escola integra um sistema de ensino no âmbito do qual as Políticas Públicas educacionais são formuladas com vistas ao atendimento educacional, participaram da pesquisa: a Secretária Adjunta de Ensino; a Superintendente da Área de Ensino Fundamental; um Coordenador do Núcleo de Alfabetização; quatro formadores¹² de professores que atuam no PIP-60 lições; dois diretores de escolas; dois coordenadores pedagógicos; dois professores do Ensino Fundamental do 3º ano que vivenciaram o PIP-60 lições no ano de 2018; e dois professores do Ensino Fundamental do 2º ano que vivenciaram o PIP-60 lições no ano de 2019. A escolha desses sujeitos relaciona-se com a aproximação do objeto em estudo, isto é, participaram desta pesquisa apenas escolas e profissionais que atuaram diretamente na implementação do PIP-60 lições entre os anos de 2017 a 2020.

Os quadros abaixo expõem brevemente o perfil das equipes entrevistadas. Apresenta-se a identificação dos participantes desta pesquisa por meio de um código alfanumérico com vistas a respeitar e resguardar identidades.

Temos no Quadro 01 os gestores da SEMED; no Quadro 02 formadores e técnicos de acompanhamento da SEMED; no Quadro 03 a equipe gestora da escola; e no Quadro 04 professores alfabetizadores.

¹¹ Fenômeno humano que torna os docentes atores vulneráveis e contraditórios. Ideologicamente condicionados.

¹² Os formadores e formadoras do ciclo de alfabetização são nomeados como facilitadores, segundo a Programa Educar Mais Juntos no Direito de Aprender, no contexto do Plano de Intervenção Pedagógica-60 Lições.

Quadro 1 - Perfil dos Gestores da SEMED

Código	Tempo de serviço	Formação	Pós- Graduação	Efetivo
GSMD01	28 anos	Pedagogia	*Mestrado em Educação	Sim
GSMD02	18 anos	Pedagogia	*Mestrado em Educação	Sim
GSMD03	29 anos	Pedagogia	*Mestrado em Educação	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas, 2019/2020.

Quadro 2 - Perfil dos Formadores e Técnicos de acompanhamento da SEMED

Código	Tempo de serviço	Formação	Pós-Graduação	Quantidade de Escolas Acompanhadas/Zona		Efetivo
				2018	2019	
FSMDZU01	17 anos	Pedagogia	Especialista	06 - Z.U 14 turmas	05 - Z.U 15 turmas	Sim
FSMDZU02	20 anos	Pedagogia	*Mestrado em Educação	06 - Z.U 10 turmas	03 - Z.U 05 turmas	Sim
FSMDZR03	18 anos	Pedagogia	Especialista	05 - Z.R 13 turmas	05 - Z.R 13 turmas	Sim
FSMDZR04	14 anos	Pedagogia	Especialista	03 - Z.R 06 turmas	03 - Z.R 06 turmas	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas, 2019/2020.

Quadro 3 - Perfil da Equipe Gestora da Escola

Código	Função	Tempo de serviço	Formação	Pós-Graduação	Zona	Efetivo
GZU01	Gestora	18 anos	Pedagogia	Especialista	Urbana	Sim
CZU01	Coordenadora	18 anos	Pedagogia	Especialista	Urbana	Sim
GZR01	Gestora	24 anos	Pedagogia	Especialista	Rural	Sim
CZR01	Coordenadora	18 anos	Pedagogia	Especialista	Rural	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas, 2019/2020.

Quadro 4 - Perfil das Professoras alfabetizadoras

Código	Tempo de Serviço	Formação	Pós-Graduação	Ciclo de Alfabetização/Zona	Efetivo
P1ZU2EF	14 anos	Pedagogia	* ¹³ Especialista	2º ano/Zona Urbana	Sim
P2ZR2EF	14 anos	Pedagogia	Não possui	2º ano/Zona Rural	Sim
P3ZR3EF	11 anos	Pedagogia	Especialista	3º ano/Zona Urbana	Sim
P4ZR3EF	2 anos	Pedagogia	*Mestrado em Educação	3º ano/Zona Rural	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas, 2019/2020.

*Pós-Graduação a concluir em 2021, segundo informações das entrevistadas.

Os quadros acima demonstram que a maioria dos docentes possui graduação e pós-graduação em Pedagogia, tempo de serviço acima de dez anos, e foram efetivados por meio de concurso no Sistema Público de Ensino de São Luís. Isso revela certa estabilidade na carreira e na formação que, segundo estudos (ABREU, 2014; DE CAMARGO et al., 2009; 2011; GATTI, 2019, 2017; GOUVEIA, 2006, 2010, 2015, 2019; GROCHOSKA, 2015; JACOMINI, 2019, 2020), se reflete na qualidade do ensino ofertado.

Tendo em vista que a formação continuada revela os alcances de sua materialidade, expressos pelos professores no espaço-tempo escolar - atribuindo sentido e significados na tentativa de construir uma escola cidadã, que respeita os direitos de aprendizagens dos estudantes-, a escola é um local da pesquisa capaz de revelar as manifestações necessárias para a compreensão do fenômeno.

Nessa perspectiva, Tuzzo (2005) assevera que o espaço de pesquisa está na sociedade, e o cotidiano é um grande laboratório no qual todo tipo de manifestação pode ser analisado sob a ótica da ciência que se pesquisa e se quer descobrir. O olhar dos pesquisadores sempre deve ser crítico e o senso comum deve ceder lugar ao questionamento.

Nessa pesquisa, o lócus de investigação é a escola, que constitui um sistema social diverso e complexo, com múltiplas partes interdependentes, composta de relações formais e informais entre docentes e estudantes. Em igual relevo, a SEMED, dado o seu protagonismo na formulação e na implementação das Políticas Públicas educacionais no âmbito municipal, também se constituiu como campo de investigação. Assim posto, a pesquisa ocorreu na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, mais especificamente junto à Secretaria Ajunta de Ensino, à Superintendência de Área do Ensino Fundamental e ao Núcleo de Alfabetização, além de duas escolas, sendo uma da zona urbana e outra da zona rural, do Ensino Fundamental, anos iniciais.

As escolas selecionadas integram o Sistema Público de Ensino em São Luís, notadamente aquelas que foram incluídas na implementação do PIP-60 lições no período 2017-2020. Esse critério serviu como ponto de ancoragem para análise dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, com o foco na formação continuada de professores que atuam nesse segmento de ensino.

Nessa direção, levando-se em consideração a implementação do PIP-60 lições, outro movimento desta investigação foi a escolha pelo 2º ano do Ensino Fundamental. Representou importante estratégia pelo fato de atualmente o plano ser desenvolvido nesta etapa. Já o 3º ano do Ensino Fundamental, além de o ter vivenciado nos anos de 2017/2018, é a última etapa do Ciclo de Alfabetização. No Sistema Público em Ensino de São Luís, nesta

etapa de acordo com a sistemática de avaliação vigente, as crianças ficam retidas por não consolidarem as competências e habilidades de leitura e escrita necessárias ao prosseguimento dos estudos.

O propósito foi conhecer possíveis contribuições da formação continuada para o exercício da docência na alfabetização. Além de identificar sugestões para a melhoria da Política Pública de formação continuada, tais sinalizações compõem a Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, que é o produto técnico-tecnológico desta pesquisa.

Neste estudo, as categorias de análise são: formação continuada, alfabetização, letramentos, plano de intervenção pedagógica e trabalho docente. A formação continuada tem sido utilizada por meio das Políticas Públicas educacionais como uma ferramenta para modificações no currículo e na cultura escolar. A alfabetização, na perspectiva dos letramentos, deve ultrapassar a ótica limitante da mecânica da leitura e da escrita, deixando-se permear e expandir as práticas sociais. O Plano de Intervenção Pedagógica é uma política institucional que interfere diretamente no trabalho docente, apresentando efeitos no ensino e na aprendizagem dos estudantes do Ciclo de Alfabetização. O trabalho docente é aqui entendido como a ação do humano sobre o humano, dialeticamente, a partir do qual todos estão implicados e sofrem mudanças, seja professor seja estudante. Esse trabalho deve ser pensando, planejado e executado de maneira autônoma pelo docente, respeitando-se seus saberes e fazeres para uma educação cidadã. Aqui não se detém na explicação mais detalhada dessas categorias, pois elas serão exploradas no decorrer do texto.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS POLÍTICAS, PROGRAMAS E AÇÕES PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: um olhar a partir dos anos 1990

Nesta seção, apoiados na revisão bibliográfica e na análise documental, identificaram-se os documentos produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Representam algumas das principais políticas, programas e ações que fomentaram ou fomentam a formação de professores para o Ciclo de Alfabetização. Esse movimento ajudou a contextualizar o objeto pesquisado com a Política Educacional correlativa, buscando-se realizar não apenas a descrição, mas uma análise que revelou os discursos prevaletentes nas Políticas educacionais no âmbito do Estado, quais sejam: aquelas políticas voltadas para a formação continuada de professores, articuladas ao discurso da qualidade da Educação.

Antes, demarcou-se aqui nosso entendimento de Estado, de Política Pública Educacional e de qualidade, pois se compreende que estes elementos alicerçam o texto, o discurso e as ações das políticas no Brasil.

O conceito de Estado vem-se transformando concomitante à evolução da sociedade, especialmente nas configurações de suas áreas política e econômica. Neste estudo, foi apropriada da ideia de Estado preconizada pela Constituição Federal, em seu artigo 3º, que visa proporcionar bem-estar, harmonia social, qualidade de vida e garantir todos os meios para que a Democracia seja exercida com base nos direitos fundamentais. Além de garantir o desenvolvimento nacional, erradicando a pobreza, a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais, perseguindo condições de vida digna para os brasileiros, promovendo o bem de todos, considerando a heterogeneidade existente, evitando a discriminação e preconceitos de qualquer ordem (BRASIL, 1988).

Já Política Pública Educacional diz respeito às decisões que o Estado toma em relação à educação escolar, que regulam e orientam os sistemas de ensino enquanto ambiente de ensino aprendizagem. Representam o povo nas decisões da cidade, do território, garantindo acesso ao conhecimento para todos e, conseqüentemente, contribuindo para a construção de um país menos desigual. Este trabalho se alinha a definição de Azevedo, ao declarar que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” (2003, p. 38). Compreende-se, desse modo, porque, apesar de o povo fazer política, não é responsável direto pela formulação, deliberação, implementação e monitoramento desta.

Quanto à qualidade idealizada pelo Estado para a instituição escolar, esta está pautada pelas concepções de individualismo, resultado, responsabilização, produtividade, privatização, gestão, meritocracia, eficiência, eficácia, dentre outros, ditadas pelo “quase-mercado”, impondo um ritmo de regulação às práticas escolares e camuflando a realidade educacional, instituindo um padrão de qualidade gerencialista (AFONSO, 2010).

Concorda-se com Frigotto quando este afirma que escola de qualidade é “aquela que ajuda o indivíduo a entender criticamente o mundo, que não aceita o dado, quer ser convencido. Educação de qualidade é aquela que me ajuda a ler o real, a interpretar o que as letras das palavras dizem, a enxergar a contradição, o erro” (2011, p. 1). À luz desse entendimento, é preciso estar atento à onda ultraconservadora da direita, pois é um movimento que marginaliza a política do saber, visto que tem seus objetivos firmados em concepções avassaladoras do Neoliberalismo.

Nesse contexto, a liberdade é direcionada para a cultura do consumo, alinhando-se fortemente ao mercado e se distanciando das relações sociais necessárias ao fortalecimento democrático no âmbito da educação. Uma vez “no campo econômico, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e estandardização próprias do âmbito mercantil” (SILVA, 2009, p. 219).

Nesse sentido, revisitaram-se as legislações educacionais, analisando o movimento sócio-histórico e político que transforma práticas educativas no país, compreendendo-as a partir da instituição da Constituição de Federal (1988) como referência para a discussão dos princípios de valorização dos profissionais de ensino. Para tal, adotou-se a LDBEN 9.394/1996 como um marco divisor para a compreensão da formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil e, em especial, no Sistema Público de Ensino de São Luís.

3.1 A agenda mundial da educação nos anos 1990: desdobramentos nas políticas educacionais e na formação docente no Brasil

Foram situados brevemente os anos 1990, para compreender o processo de aprovação da LDBEN atual, a qual foi forjada num momento de ruptura do governo Fernando Collor de Mello, sucedido por Fernando Henrique Cardoso, ambos com perspectivas de implantação do Estado neoliberal, fortemente marcados por disputas de poder que trazem marcas históricas e concepções ideológicas que resultaram na aprovação do substitutivo

“Darcy Ribeiro”. Este, por sua vez, já apresentava debilidades quanto à formação continuada dos professores, situado no texto apresentado apenas como profissionalização dos professores, além de suprimir a participação da sociedade civil pela ação direta das ONGs e empresas, fortalecimento do Estado mínimo, e privatização paulatina de setores da Educação, sustentados no discurso de autonomia e liberdade em busca de adaptabilidade ao mercado, isto é: era preciso ensinar para consumir (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2002; SAVIANI, 2008).

Nesse cenário, a Educação assume o papel de recrudescimento do Neoliberalismo por meio das reformas do Estado brasileiro, nas quais percebe-se efeitos diretamente sobre o sistema educacional brasileiro, influenciado pelas agências financiadoras internacionais que orientavam a descentralização administrativa. Isso culminou na transferência de incumbências, que antes eram responsabilidade do Governo Federal e passaram a ser geridas por Estados, municípios e organizações sociais. Tais modificações incidiram diretamente sobre a manutenção e desenvolvimento do ensino brasileiro. Fica evidenciado que foram implementadas políticas que desautorizam e diminuem a formação, a função e o trabalho docente.

Dessa forma, compreende-se que a política pública não é finalizada na homologação do texto legislativo, uma vez que passam por interpretações vinculadas ao espaço-tempo no qual foram produzidas. Para Mainardes (2006, p.97),

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso.

Essa disputa de projetos ideológicos é perceptível no texto da Constituição Federal (1988). Apesar de ser considerada como a “Constituição cidadã”, deixou inúmeras lacunas em várias áreas, que apresentam, até os dias atuais, as forças antagônicas que gerenciam a sociedade. Essa legislação garantiu alguns progressos fundamentais referentes aos direitos sociais, especialmente na área da Educação, e em relação ao reconhecimento e à promoção do profissionalismo dos educadores no Brasil. Conforme determina em seu artigo 206, ao declarar que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por

concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União [...] (BRASIL, 1988, p. 123).

O texto faz uma referência direta “aos profissionais do ensino”, evidenciando uma marca histórica presente nesta legislação e em legislações pretéritas que, ao caracterizar que há a função docente, comunica imediatamente que é necessário valorizar, garantindo uma série de direitos que ajudarão na execução do trabalho docente com qualidade social. Concordamos com Silva (2009, p.225) quando este afirma que

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Distante da qualidade expressa por Silva é a arquitetura almejada na qualidade pronunciada das Políticas educacionais no Brasil envidadas desde os anos 1980 e aprofundada nos anos 1990, quando esta é engendrada e influenciada com base na estrutura política, econômica, cultural, que traz prescrições de organismos internacionais, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e políticas de outros países para captação/manutenção de recursos financeiros, recontextualizando a realidade brasileira.

Esse desenho gerenciado pelos regimes empresariais mercadológicos disfarça a instituição de direitos, como se apreende numa análise do documento que trata da valorização docente da formação continuada. A “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, aprovada no mês de março no ano de 1990, por ocasião da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, recebeu este codinome em referência ao nome da cidade em que ocorreu, na Tailândia. Naquela ocasião, esse evento internacional operou o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para adequar os diferentes contextos socioculturais à promessa de educação para todos.

Ao ressaltar a relevância do papel do professor da Educação básica, a UNESCO afirma que é fundamental fortalecer esta categoria profissional potencializando o financiamento da educação, pois reconhece que

O papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação [...] É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente OIT/UNESCO (UNESCO, 1990, p. 5).

No âmbito da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, foi elaborado, ainda, o “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, gerado como um guia para ser utilizado na elaboração, implantação e implementação de políticas educacionais por governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Contemplava três grandes níveis de ação conjunta: ação direta em cada país; cooperação entre grupos de países que compartilhassem certas características e interesses; e cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial.

Na ação prioritária em nível nacional, enfatizou-se na redação que, apesar da cooperação e ajuda financeira intercontinental, para que haja sucesso nas Políticas, programas e ações educacionais, isso “dependerá, em última instância, das ações adotadas em cada país, individualmente” (UNESCO, 1990, p. 13). Logo destaca que é fundamental estruturar alianças e mobilizar recursos para que o

Papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, p. 14).

Essa tendência de melhoria de condições, status de trabalho, formação inicial, entre outras questões, se materializou a partir das Políticas educacionais do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) em vigência, que sustentaram que a formação dos professores, necessariamente, não precisaria ser realizada em universidades, mas, preferencialmente, em Institutos Superiores de Educação (ISEs). Essa decisão fragilizou ainda mais a formação dos professores, porque a visão burocrática sobre o currículo endossa uma vivência acadêmica desarticulada das demandas da prática e da realidade encontradas nas escolas¹⁴.

¹⁴ A propósito, Cf. 500 anos de Educação no Brasil. 49 ed. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive, Orgs. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

Nesse sentido, além de formular ações que ensejem a formação (inicial e continuada), também se estabeleceu uma política de valorização salarial do magistério, por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Definiu-se, no artigo 60, a manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental, uma vez que disparidade das remunerações aplicadas no país eram extremamente destoantes, fortalecendo a desigualdade socioeconômica. Assim:

[...] com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. §1º e assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um fundo de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério, de natureza contábil (BRASIL, 1996a, p. 1).

Essa valorização salarial é apenas um dos direitos expressos na legislação. Se, de fato, fosse respeitada pelos governantes, proporcionaria melhores condições aos professores, ou seja: viver condignamente sem a necessidade de se submeter às cargas horárias extenuantes de trabalho em várias escolas. Para além da valorização salarial, a LDBEN nº 9.394/96 ressalta no texto dos artigos 62 e 63 - onde estes insidiam prioritariamente, nos termos da Resolução CNE nº 2/1997 - a formação de docentes no curso normal superior para educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e formação de profissionais em cursos de licenciatura para os anos finais dos ensinos Fundamental e Médio.

Essa demarcação referenciada pela lei, embora até a atualidade não tenha sido efetivada - pois ainda temos muitos professores leigos¹⁵ no Ciclo de Alfabetização -, demonstra a importância da formação para os professores que atendem, a essa etapa de escolarização. Compreendendo que a formação inicial não pode ser tida como um fim em si mesma, ela é um *continuum* que deve favorecer a articulação de conhecimentos teóricos que ajudem o professor a pensar sobre sua prática mobilizando conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

¹⁵ O país tem 1,4 milhão de docentes em atividade nas salas de aula do Ensino Fundamental, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2019, realizado pelo Inep. Dos professores do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) 83,2% têm nível superior completo com licenciatura. Quando se observam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos quais se concentram 751.994 docentes, 80,1% são graduados com licenciatura (602.375). Outros 4,1% concluíram o ensino superior (bacharelado) e 10,6% têm o magistério em nível médio. O censo ainda identificou 5,2% de professores dos anos iniciais, com nível médio ou inferior (INEP, 2020).

Os artigos da LDBEN 9.394/96, anteriormente citados, foram regulamentados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, quando da aprovação da Resolução CP nº 1/1999, que estabeleceu que os Institutos Superiores de Educação capacitariam os profissionais. Contudo, alguns estudos¹⁶ demonstram que essa formação inicial, realizada de forma aligeirada e sem fundamento teórico metodológico consistente, apenas engrossou as fileiras de profissionais de “formados”, de forma precarizada, para atender ao mercado de trabalho.

Esta virada paradigmática no pensamento educacional e na formação docente aproxima-se da tentativa de superação da visão linear e mecânica do conhecimento e dos processos de formação de professores. A ideia em torno da superação da dicotomia teoria-prática na formação docente e de autonomia dos sistemas de gestão foi muito difundida, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, quando o Estado brasileiro passou por profundas reformas, tanto no plano institucional quanto nas políticas sociais, incluindo-se na educação e na formação de professores (ALBUQUERQUE, 2013, p. 176).

Desse modo, retomando a LDBEN (1996), em seu artigo 62, compreende-se que um dos elementos responsáveis para esse processo é a formação inicial e continuada de professores:

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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). Parágrafo único. **Garantir-se-á formação continuada para os profissionais** a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, p. 20. Grifo nossos).

O Decreto Presidencial nº 3.276/1999 modificou a realização da formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o Curso Normal Superior. Sendo modificada novamente pelo Decreto nº 3.554/2000 devido às reivindicações da sociedade, a formação em nível superior de professores para atuarem nos anos iniciais continua sendo prevista, preferencialmente, em cursos normais superiores.

No mesmo período, o MEC iniciou o desenvolvimento de um programa chamado Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN), o qual dispunha sobre a correlação das práticas locais. Seus objetivos eram:

¹⁶ Ver estudos de Freitas, 2002; GATTI et al., 2019; 2011.

Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores. Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas. Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica. Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas. Identificar as ideias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola. Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC. Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999, p. 9).

Diante do estabelecimento dos objetivos, da implementação junto às Secretarias Municipais de Educação, instituiu-se paulatinamente uma referência metodológica para a formação de professores em serviço, a fim de ajudar a compreender os marcos teórico-metodológicos dos PCN's. Ao analisar esse programa, Weiz (2005) declarou que, na medida em que ocorria a sua implementação, os professores começaram a relatar dificuldades em alfabetizar. Esses levantamentos empíricos foram considerados pelo MEC, que buscou redimensionar esse documento por meio de outras ações voltadas à formação de professores alfabetizadores.

Em 2001, o MEC editou o Parecer nº 133/2001, flexibilizando alguns critérios sobre a formação inicial de professores. Assim, a oferta do curso de Pedagogia limitou-se às universidades, estabelecendo as faculdades e os IEs como os formadores dos docentes, em Curso Normal Superior para os professores de nível superior para atuarem na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2001a).

Uma outra experiência voltada para formação de professores alfabetizadores foi o Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA), com duração de um ano, destinado a professores e formadores. O objetivo desse programa era desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever (BRASIL, 2001b). Mesmo tendo dinamizado a formação continuada oferecida pelas secretarias municipais que o adotaram, Becalli (2007, p. 196-197) evidencia que havia fragilidade teórico-metodológica no programa, pois

[...] para desenvolver um trabalho de ensino da leitura que promova a formação do leitor crítico, se faz necessário um trabalho formativo que provoque um redimensionamento da prática do professor e uma reflexão das concepções que balizam a sua prática de ensino. É preciso provocar um redimensionamento da prática que permita ao professor alfabetizador considerar o aluno como sujeito inseparável do seu contexto, como um indivíduo que se constitui nesse contexto, agindo, experimentando mudanças e vivenciando contradições. [...] Essa mudança

implica um processo formativo que leve o professor alfabetizador a abandonar a visão que considera o aluno como apenas um organismo que interage naturalmente com o meio social e que possibilite que ele passe a concebê-lo como sujeito que interage com o social dialogicamente, construindo e se constituindo no social.

Essa mesma fragilidade foi constatada na pesquisa de Alferes (2009), ao estudar o programa implantado entre os anos 2005 a 2012, o Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, que ofereciam formação continuada a professores alfabetizadores por meio da adesão de Estados e municípios. Entre os objetivos dessa formação continuada estava o de apoiar a prática pedagógica, oportunizando espaços para o aperfeiçoamento do ensino da Língua Portuguesa (melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura e escrita) aos professores em exercício, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seu estudo, Alferes (2009, p.121) destacou o alto financiamento do programa pelos governos federal, estadual e municipal, além da “ausência de uma concepção mais ampla fizeram com que o Pró-letramento enfatizasse mais os aspectos relacionados à prática, revelando um modelo aplicacionista”.

Com esse mesmo objetivo de incentivo à formação do professor e de promover a alfabetização dos estudantes, foi instituído, no ano de 2007, o Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), oriundo da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF), Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e Fundescola, por meio do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica. Tinha como proposta pedagógica privilegiar “o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos estudantes com textos de diversos gêneros” (BRASIL, 2007, p. 5). Contudo, também replicava o fundamento ideológico tecnicista especialmente por seu caráter semipresencial.

No parecer CNE/CP nº 05/2005 e na Resolução CNE/CP nº 01/2006, foram definidas a destinação, a aplicação e a abrangência da formação a ser promovida no Curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, elaboradas pelo Ministério da Educação. A saber:

[...] a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e

avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (BRASIL, 2006, p. 6).

Outros dispositivos que resguardam o direito à formação continuada são os Planos Nacionais de Educação, expressos na forma da Lei nº 10172/2001, e, entre seus objetivos e prioridades, destaca-se a valorização dos profissionais da educação:

Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério (BRASIL, 2001c, p. 7).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica fazem alusão à formação continuada dos professores como um dos elementos que contribuem para a qualidade da Educação e para a superação da política regulatória dos processos educacionais. Assim, reforça que é fundamental para a qualidade de vida em sociedade a “valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 22). Esta deverá ser realizada sistematicamente para todos os docentes e assumida como um projeto social, político e ético, capaz de promover a emancipação dos cidadãos.

Em atendimento à legislação na perspectiva de valorização profissional, da instrumentalização para o estudo e preparação das aulas, bem como com o objetivo de reduzir os baixos índices de desempenho divulgados pelos órgãos oficiais, fora criado no ano de 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por meio da Portaria nº 867/2012 e reeditado pela Portaria nº 826/2017. Nesta última destaca-se, o artigo 5º, que dispõe sobre:

[...] 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; [...] IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. Art. 6º As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos: I - Formação Continuada: a) formação em serviço [...] e professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental ... b) formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e para o PNME (BRASIL, 2017, p. 20).

Essa Política Educacional também reforça a necessidade de valorização dos professores alfabetizadores, realizando um movimento da formação e constituição de uma rede de formadores que tenha condições objetivas e subjetivas de configurar-se na escola,

sendo (re)alimentada epistemológica e pedagogicamente em serviço, fortalecendo e aprofundando os saberes dos professores.

Cabe salientar que, ao considerar-se a formação inicial dos professores, constatou-se, a partir de dados da Sinopses Estatísticas da Educação Básica do ano de 2009, fornecidas pelo INEP, que (32,2%) não apresentavam formação em nível superior, sendo que (0,6%) apresentavam como referencial de sua formação apenas o Ensino Fundamental e (7,1%) apenas o Ensino Médio sem formação na área do magistério/Normal. Esses dados serviram de base para a elaboração da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 2009, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada de professores das redes públicas.

Embora as Políticas educacionais impulsionadas pela LDBEN de 1996 tenham produzido alterações no atendimento educativo público, inclusive pela regulação das Políticas, por meio da criação de um sistema nacional de avaliação, a análise realizada por vários autores¹⁷, que dão suporte à análise conceitual do fenômeno em tela, atesta que, do ponto de vista da qualidade, pouco as Políticas Públicas implementadas desde então influenciaram favoravelmente, ficando mais restritas ao acesso. No que tange à formação continuada, as ações desenvolvidas nessa direção pautaram-se por cursos de “capacitação”, de curta duração, geralmente pontuais, e que não se refletiram na qualificação do trabalho docente.

Tendo em conta os pífios resultados atestados pelos órgãos oficiais quanto à aprendizagem na Educação Básica, particularmente no Ensino Fundamental, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em seu segundo mandato, retomou o planejamento educacional com ênfase no atendimento educacional na Educação Básica e na promoção de ações e programas em todas as dimensões desse nível de ensino. O marco inicial da ação governamental foi a institucionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apoiado em diretrizes, metas e estratégias de ação em todas as dimensões do atendimento público na Educação Básica, no âmbito das quais a formação continuada de professores ganhou centralidade, tendo em vista a importância do trabalho docente para a melhoria da qualidade da educação.

¹⁷ Ver estudos de Afonso (2000); Albuquerque (2008,2013); Ball (2002, 2004, 2010); Brzezinski (2008); Contreras (2002); Freitas (2002); Gatti (2011, 2017, 2019); Oliveira (2015, 2017); Saviani (2000, 2008, 2009, 2012); Silva (2009).

3.2 A formação continuada de professores no cenário das atuais políticas públicas educacionais

Nesse cenário histórico e político da implementação de Políticas educacionais para professores, vislumbrou-se no ano de 2007 mais uma ação do MEC, que aprovou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, introduzindo no atendimento da Educação Básica um olhar focado na qualidade da educação. Estruturado em 28 Diretrizes, os eixos do PDE priorizam a educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento, com o objetivo de melhoria da qualidade educacional e redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais, resguardando o direito de aprender.

Dos 64 programas do PDE implementados na Educação Básica, destaca-se aqueles direcionados para a formação e a valorização dos docentes, os quais foram consolidados no programa Universidade Aberta do Brasil por meio do Sistema Nacional de Educação Superior a distância, que capacitou professores da Educação Básica pública que ainda não tinham graduação, além de propiciar formação continuada em diversas áreas. Estabeleceu o piso salarial nacional para professores constitucionalmente assegurado, pela Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, e apoiou a escola com base no planejamento participativo com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) (BRASIL, 2008).

Além disso, no âmbito do PDE, foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR), considerado como dispositivo jurídico do PDE no que se refere à celebração de convênios e cooperação entre os entes federados. Sua elaboração retratou um diagnóstico da situação da Educação Básica no sistema local, atendendo a critérios do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que têm revelado a necessidade de mais investimento na formação dos professores.

Essa necessidade foi frisada no Plano de Metas, na XII diretriz, no artigo 2º, quando tratou sobre o incentivo e apoio à implementação de “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”, evidenciando a responsabilidade dos entes na oferta de formação para os professores (BRASIL, 2007).

Na esteira do PDE, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em substituição ao PNE aprovado pela Lei 10.172/2001, que não logrou efetividade nas metas que o constituíram. Segundo Dourado, ao realizar uma pesquisa avaliando o Plano Nacional de Educação (2001-

2009) constatou-se que algumas questões estruturais e conjunturais precisavam ser (re)avaliadas para não incorrer os mesmos equívocos que fizeram com que inúmeras metas do PNE (2001-2009) não lograssem êxito em sua execução, posto que

[...] em que pesem os limites referentes ao PNE como efetiva política de Estado, aqui apresentados, resultado do processo de tramitação, da ausência de centralidade conferida a ele na efetivação de políticas, dos limites político-econômicos vigentes à regulamentação da ação dos entes federados sob a ótica da cooperação e colaboração, como previsto na Constituição Federal de 1988, é fundamental ressaltar que a aprovação do PNE suscitou, paradoxalmente, novos marcos para os processos de organização e gestão da educação nacional. A este respeito, a CONAE, ao dar centralidade à construção do novo PNE como política de Estado, sinaliza a importância e, ao mesmo tempo, revela a necessidade histórica de superação dos atuais limites do plano vigente, no que concerne à sua proposição e materialização (BRASIL, 2010, p. 693).

Já o atual PNE constitui um marco fundamental para elaboração de políticas públicas educacionais para o país. Apresenta 20 metas que têm a finalidade de orientar os entes federados e a sociedade civil para consolidar um sistema educacional capaz de fortalecer/ampliar o direito à educação em sua integralidade (BRASIL, 2001; 2014).

Nessa direção, o PNE (2014-2024) destaca, em suas metas 15 e 16, a valorização dos profissionais da Educação, como sendo estratégica, inclusive, para que outras metas estabelecidas no plano possam ser alcançadas. Esse documento, que tem vigência até o ano de 2024, também confirma que

[...] um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma Política Educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira. Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2014, p.12).

Em consonância com o atual PNE, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE), aprovado pela Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, declara que para o atingimento da meta 17 é fundamental:

[...]17.5 Instituir o Núcleo Estadual de Formação Pedagógica de Professores para estudos, produção e socialização de saberes escolares. [...]17.7 Garantir formação continuada a professores alfabetizadores de crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental dos sistemas municipais e estadual de ensino assegurando uma política estadual de alfabetização que contemple além do letramento, conhecimentos básicos que levem a criança a pensar e agir em função de seu contexto (MARANHÃO, 2014, p. 26)

De igual teor, o Plano Municipal de Educação de São Luís (PME), aprovado pela Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, em suas metas 14 e 15, dá ênfase à formação continuada de professores, definindo que o sistema de municipal de ensino deve

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

E, ainda, na estratégia 15.5, garante

[...] A partir de 2015, a formação continuada em serviço a todos os coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental, considerando as diversidades, os temas sociais e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem da cidade e do campo, visando o fortalecimento da gestão democrática, das práticas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de alfabetização dos estudantes de até oito anos, bem como do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, do respeito à multiculturalidade, assegurando o foco no aprendizado do estudante da cidade e do campo (SÃO LUÍS, 2015, p.78).

Com base no fragmento do PEE e do PME, notamos que há uma preocupação e urgência (desde o ano de 2015) na formação dos coordenadores e professores do Ensino Fundamental. Isso se dá “como condição” para a consolidação de práticas pedagógicas eficazes, capazes de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade. Tal fato denota que investir na qualificação desses atores é um dos elementos estruturantes para obter resultados e melhorias nos processos educativos da educação pública.

Discutida amplamente com as entidades da área da formação de professores, respeitando as construções históricas das lutas dos educadores, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada para os profissionais do magistério da Educação básica, compreendendo-os como “agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p. 5).

Com vistas às melhorias na aprendizagem, especialmente, no que concerne à aquisição de leitura e escrita, o Programa Mais Alfabetização (Pmalfa), instituído pelo MEC pela Portaria nº 142/2018, objetivou fortalecer e apoiar técnica e financeiramente (cobertura

de despesas de custeio via Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE) as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O professor alfabetizador conta com um assistente (disponível por 10 horas semanais), com avaliações diagnósticas e formativas, disponibilizadas no sistema de monitoramento, a serem aplicadas aos estudantes em períodos específicos, com o objetivo de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem. Com base nos estudos De Assis Moraes, o PMalfa tem caráter de manutenção para as avaliações regulatórias,

Tendo em vista o ranking de avaliação brasileiros nas séries iniciais de 1º e 2º ano, na ação de leitura, escrita e alfabetização. Trata-se de programa com medidas paliativas, frente à precária qualidade educacional da Educação Básica brasileira. Desenvolvido pelas Secretarias Municipais, nas escolas do ciclo I e financiado por organismos internacionais, junto ao fomento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A educação, em orientação neoliberal, desloca-se do plano social para o político e econômico, inserindo financiamentos privados (DE ASSIS MORAES, 2019, p.119).

Ainda discutindo sobre a Política voltada para a alfabetização que traz efeitos às Políticas de formação (inicial e continuada), a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a exemplo de outras Políticas, também não assegurou o debate político junto à categoria de professores, apresentando outro documento que, infelizmente, manteve uma visão espontaneísta e tecnicista de ensino. Em relação à definição de idade de alfabetização da criança, difere do PNE, pois, enquanto no PNE alfabetização deve se consolidar com oito anos, a BNCC define que a alfabetização ocorra até o 2º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os sete anos. O seu artigo 12 endossa que é necessário direcionar esforços para a alfabetização

[...] Primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas (BRASIL, 2017, p. 8).

Dentre inúmeras discordâncias junto as entidades representativas de professores pesquisadores, por exemplo, na Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) em relação às concepções de alfabetização na BNCC, destaca-se o entendimento de Viédes (2018), que considera equivocada a expressão a “introdução da criança na cultura escrita”, pois revela que

se concebe como escrita a reprodução do código, desconsiderando-se as apropriações subjetivas que as crianças vão fazendo sobre esse objeto cultural mesmo antes de adentrarem as instituições de ensino” (VIÉDES, 2018, p. 28).

Já o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), considera seis componentes fundamentais para o processo de alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita, por compreender conforme preconizado no artigo 2º que a alfabetização é o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 7).

Tanto o PNA quanto a BNCC refletem uma formação continuada centrada na prática aludindo competências e habilidades, fortalecendo uma educação conteudista e expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de organização e produção das Políticas educacionais em especial as voltadas para a alfabetização e formação de professores. De acordo com Duarte (2016, p.48)

Uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que educação escolar recebe o adjetivo de conteudista e em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano.

Outra política que surge no cenário nacional é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), reforçando nos artigos VII e VIII a necessidade da articulação entre formação inicial e continuada:

A formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, p. 3).

Ressalte-se que essa política foi aprovada sem qualquer discussão com os profissionais da área e professores da Educação Básica. Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela

Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), entre outras, defendem que essa resolução aprofunda ainda mais as políticas de regulação sob o trabalho pedagógico, envergadas pela superficialidade das competências e conteúdos da BNCC numa lógica tecnocrática e empresarial, que “confirma a opção do MEC e das secretarias de educação de estados e municípios pelas fundações empresariais, instituições privadas e a secundarização das universidades públicas, visando a adequação imediata às exigências restritivas da BNCC” (ANFOPE, 2020, p. 3).

Outro passo adiante na identificação de Políticas de formação de professores alfabetizadores está no “Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação infantil e o Ensino Fundamental” (DCTM), publicado no ano de 2019. Sobre a formação continuada e alfabetização:

O currículo do território maranhense aponta para a necessidade de que as práticas de alfabetização aconteçam em conjunto com a perspectiva do letramento e, para isso, apoiem-se na concepção de Soares (2001), que afirma que alfabetizar e letrar, concomitantemente, implica atingir diferentes objetivos e ampliar conhecimentos de forma que possa imergir no imaginário, no estético, divertindo-se e orientando-se, como também tendo atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita. Nesta perspectiva, busca-se formar indivíduos que se apropriem da leitura e da escrita e a utilizem com desenvoltura, fazendo uso da aprendizagem de conhecimentos socialmente necessários (MARANHÃO, 2019, p. 23).

Nesse sentido, deve-se assegurar às escolas recursos pedagógicos adequados às necessidades educativas, formação continuada, ambiente prazeroso e amigável entre todos que pertencem a essa comunidade [...] Instituição de programa de formação continuada para gestores, técnicos nas redes de ensino e, sobretudo, professores para implantação deste documento curricular nas etapas da Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019, p. 29).

Fica evidenciado, nos fragmentos extraídos do DCTM, o que também é consenso nos vários estudos e pesquisas (ALBUQUERQUE, 2008, 2013; IMBERNOM, 2001; TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2001; PIMENTA, LIMA, 2006), de que a formação continuada, por se tratar de um processo permanente de atualização e aperfeiçoamento profissional, no que tange às competências e habilidades fundamentais ao exercício do trabalho docente, poderá garantir a promoção de aprendizagens significativas de modo a contribuir para a melhoria da qualidade da Educação. Esse entendimento tem levado os sistemas públicos de ensino a investir em programas e ações com vistas à melhoria da qualidade do atendimento educativo, com ênfase na formação continuada de professores. Nesse sentido, a SEMED de São Luís, desde o ano de 2002, vem fazendo parcerias com instituições privadas, fundações e consultorias na área de educação, adotando programas e ações no âmbito do atendimento educativo no Ensino Fundamental.

3.3 A formação continuada de professores nas Políticas Públicas educacionais no município de São Luís: primeiras evidências

No cenário das Políticas Públicas educacionais voltadas para o atendimento educacional municipal, incluindo programas e ações voltados para a formação continuada de professores, este estudo identificou alguns programas celebrados pela SEMED São Luís, em parceria com Organizações Não Governamentais (ONGs) e consultorias privadas. O primeiro programa que a pesquisa identificou foi o “São Luís, te quero lendo e escrevendo – por uma cidade que educa e aprende”, como uma das Políticas de formação focada na alfabetização, implantada pelo sistema público de ensino em fevereiro de 2003, pelo então prefeito Tadeu Palácio. O programa tinha como objetivo elevar o rendimento escolar, utilizando como estratégias um comitê permanente de planejamento que reestruturou as ações da Secretaria em quatro eixos: gestão institucional, rede social educativa, formação continuada e avaliação. Essa política perdurou durante a gestão do referido prefeito, perfazendo um período de sete anos, trazendo algumas possibilidades e limites demonstrados em estudos empíricos e relatórios da própria SEMED (ALBUQUERQUE, 2008; PRAZERES, 2007; COUTINHO, 2011).

No estudo de Coutinho (2011), a autora afirma que há um descompasso entre o que está posto e o que é executado no decurso dessa política de formação de alfabetizadores, pois percebeu que na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, a exemplo do que é recorrente no Brasil, há um entendimento equivocado sobre a alfabetização, pois tem-se

Construindo verdades que se expressam nas representações sociais na área, levando, a crenças do tipo: “Qualquer pessoa alfabetizada pode alfabetizar outra”. “Basta seguir à risca o manual – cartilha – para se conseguir êxito junto aos alfabetizando”. “O método foi aplicado corretamente, os alunos é que possuem déficit de aprendizagem”, “O método X é mais eficiente que o Y”. Questões como essas impedem o sucesso de uma política pública como a que foi analisada, que intenciona vencer obstáculos ideológicos construídos para consolidação de um projeto político, que pretende deixar à margem do acesso à cultura letrada, milhares de brasileiros e em especial os ludovicenses da rede municipal (COUTINHO, 2011, p. 135).

Albuquerque (2008) também concorda com esse entendimento sobre o distanciamento da proposição da Política Pública para o que é realizado na escola, uma vez que os propositores não escutam as necessidades reais da escola, buscam apenas incrementar “novas formas de regulação”. Assim,

A formação continuada como programa da rede, realizada nas escolas foi marcada, no início, por muitos conflitos, embates e confrontos. A forma como foi introduzida nas escolas gerou, além de expectativas, certo grau de desconforto e resistências à participação, dada a forma como foi levada à escola, sem uma efetiva participação nas discussões nem na elaboração da proposta que viria a se tornar programa da rede (ALBUQUEURQUE, p. 129).

Para Prazeres (2007), a política de formação de alfabetizadores permanece performática devido aos governos não assumirem sua responsabilidade. Esse fato é demonstrado na parceria entre a SEMED e a Abaporu¹⁸, que

Evidencia um mecanismo de descentralização da gestão, pela via da publicização. Transfere-se a responsabilidade do poder público estatal pela garantia de oferta de programas de formação continuada dos profissionais estatutários, para uma organização privadas, num evidente movimento de desresponsabilização da ação estatal, revelando a utilização de mecanismos de privatização (PRAZERES, 2007, p. 215).

De acordo com os estudos mencionados, evidenciou-se que a prefeitura precisa assumir a formação continuada dos professores do planejamento até a execução, pois há profissionais no próprio sistema de ensino e/ou nas universidades públicas do Estado com expertise para contribuir com a qualificação da educação pública municipal. O viés ideológico-partidário e o apelo às privatizações precisam ser combatidos, especialmente para que o recurso seja bem aplicado ao se investir na educação.

Na gestão seguinte, do prefeito João Castelo, a Secretaria Municipal de Educação não deu continuidade à totalidade das ações do referido programa, o que culminou com a desarticulação deste e paulatinamente com o desmonte da formação continuada, já em vias de institucionalização, sendo percebidos seus efeitos negativos no ensino e na aprendizagem. A gestão do prefeito João Castelo, que somente cumpriu um período de governo, foi substituída pelo que se chamou de “forças progressivas”, com a união de vários partidos políticos que aglutinavam forças direitistas e de esquerda, resultando na eleição do prefeito Edvaldo Holanda Júnior.

Na atualidade, mais especificamente no segundo mandato do prefeito Edvaldo Holanda Júnior, a gestão da educação pública municipal percebeu os resultados das avaliações externas que atestavam uma queda do IDEB nas três últimas avaliações divulgadas pelo MEC. Conforme expresso no documento da Política de Alfabetização e Letramento da rede Municipal de São Luís, que considera os fundamentos legais “[...] que embasam a

¹⁸ Abaporu- Consultoria e Planejamento em Educação, coordenada por Walter Takemoto e Rosauro Soligo, sediada em São Paulo.

Política de Alfabetização, destacam que a SEMED enfatiza o fortalecimento do projeto educativo através da promoção de ações que visam a elevação dos indicadores educacionais impactando, dessa forma, na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (SÃO LUÍS, 2014, p. 9-10).

Diante do exposto, a Prefeitura de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação, resolveu implementar uma “nova” Política Educacional, intitulada Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”. No âmbito dessa política, ganhou centralidade o Plano de Intervenção Pedagógica - PIP- 60 lições, com foco na formação continuada de professores que atuam nas etapas de alfabetização, “Cujo objetivo maior é garantir que todas as crianças do município com até 7 anos de idade (inicialmente com até 8 anos) saibam ler e escrever, com o foco claro na alfabetização dos alunos no tempo certo” (SÃO LUÍS, 2020, p.3. No prelo).

Uma primeira aproximação do objeto de estudo nos fez conhecer e refletir sobre o por quê, apesar de tantos programas voltados para a formação de professores alfabetizadores já desenvolvidos, garantir a alfabetização na idade certa ainda tem-se constituído como desafio a ser enfrentado pelos sistemas públicos de ensino, particularmente o de São Luís.

Nesse sentido, a Prefeitura Municipal de São Luís, por meio da Secretaria Municipal de Educação, objetivando cumprir seu papel social e em resposta às demandas das avaliações externas que expõem o baixo desempenho escolar dos estudantes da rede educacional, instituiu no ano de 2017 o programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, que, entre seus eixos, possui o PIP-60 lições. Representa uma das engrenagens da política orientada à unificação de ações para a melhoria desses índices educacionais e redução da repetência, focando especialmente na formação continuada dos educadores necessária ao atingimento da meta cinco. De acordo com o PNE, a alfabetização deverá ocorrer até os oito anos de idade e reforçada no Plano Municipal de Educação de São Luís (BRASIL, 2014; SÃO LUÍS, 2015).

No decorrer da pesquisa, ao realizar-se o levantamento dos documentos sobre a formação continuada, foram identificados dois dessa natureza, quais sejam: “Plano de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos” e duas versões da “Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação”. Estes documentos, por se tratarem de versões preliminares, não foram disponibilizados para análise na pesquisa, mas destaque-se que seus textos indicam que a formação continuada é um eixo estruturante do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, e que suas ações se encontram ancoradas no IDEB, imprimindo uma linguagem dos reformadores empresariais.

Estes documentos estão sendo elaborados pela equipe do Centro de Formação do Educador (CEFE), que é o órgão coordenador da política de formação da SEMED, ligado à Secretaria Adjunta de Ensino (SAE).

Denunciando essa “Política Educacional” implementada pelos reformadores empresariais, inúmeros estudiosos (IMBERNÓN, 2001; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2014; SAVIANI, 2009), embora reconheçam a relevância da formação inicial e continuada de professores como um dos elementos estruturantes que potencializam o ensino e aprendizagem, também alertam que é necessário considerar o conhecimento prévio dos professores, sua experiência docente, vislumbrando o confronto desses conhecimentos com os universalmente sistematizados no processo de formação; que esta deverá ser desenvolvida institucionalmente no contexto escolar com a participação de todos como forma de valorização e de construção de novos conhecimentos pelos participantes, consolidando, assim, uma construção de autonomia coletiva.

Essa afirmação pode ser constatada em Imbernón (2001, p.48), quando destaca que a

[...] formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho.

Considerando a formação continuada como um processo de reflexão, Paulo Freire (1996, p.21) esclarece que “não há docência sem discência”. Portanto, para que haja boa docência, exige-se rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética, ética, corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo, rejeição à qualquer forma de discriminação, crítica sobre a prática, o reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, dentre outros aspectos relevantes, que fazem com que se compreenda que

[...] afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democráticas se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

Nessa perspectiva é que, ao analisarmos a implementação do PIP – 60 lições como uma ferramenta pensada para reduzir a reprovação e melhorar os índices de alfabetização, se impõe compreender se ele está atendendo a seu propósito, especialmente no tocante à formação continuada de professores alfabetizadores, adotando uma visão crítico-

emancipatória que concebe o professor como intelectual produtor de conhecimentos. Assim, para subsidiar esse profissional teórica e metodologicamente, e para que sua ação seja qualificada com práticas sociais compromissadas com as classes populares, defendendo a escola pública como a esfera democrática, é fundamental que essa formação agregue conhecimentos além dos já produzidos pelo professor.

Os operadores da Educação brasileira alertam que não há como ignorar as implicações ocorridas no trabalho docente em razão das mudanças estruturais ocorridas no país nas últimas décadas. Estas viabilizaram sistemas educacionais que submetem os professores à “acumulação flexível”, fortalecendo o Neoliberalismo e aguçando seus tentáculos a penetrar no reconhecimento social de suas funções, bem como na organização do trabalho, repercutindo no cotidiano escolar.

Apesar do esforço e resistência dos professores, individual ou coletivamente, a força imposta pelo Capital resulta na mercantilização da Educação. Observa-se isso nesta primeira seção da dissertação ao analisarem-se algumas das principais políticas de formação (inicial e continuada), que subvertem a função social da escola sob a égide da globalização econômica, adotando pacotes de cada governo que empobrecem cada vez mais a Educação e aumentam as desigualdades socioeconômicas.

Essa indústria da reforma educacional, balizada na eficiência, eficácia, efetividade, qualidade, empreendedorismo, liderança e responsabilidade, estipula a tônica da Educação brasileira determinada pelo Estado Avaliador, que penetra nas escolas por meio das políticas educacionais, buscando cadência nas aspirações de mercado, com os modelos racionalista, instrumental e utilitarista de ensino, “coisificando” o trabalho docente. Tal fenômeno também se dá por meio do ensino (neo)tecnicista, que expropria o professor do ato de pensar e planejar a realidade escolar em que vive, pois é impelido a utilizar os pacotes¹⁹ prontos em sala de aula.

¹⁹ Pacotes ou pacotes educacionais são programas milagrosos vendidos por empresas às escolas ou sistemas de ensino, destinados a resolver problemas conjunturais em 60 dias, por exemplo. Vários programas dessa natureza são analisados por estudiosos e tem demonstrada sua característica neoliberal, mercadológica a exemplo, do Alfa e Beto.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: os Fundamentos Teóricos-Metodológicos do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições

Neste capítulo são identificados os fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”. Assim, analisa-se: os documentos do programa nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; a Política Educacional, no prelo, do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”; o Relatório de agosto de 2017 a abril de 2020 sobre a implementação do PIP-60 lições; pautas das formações continuadas; e planejamento didático. Já na análise da formação continuada e aulas do PIP-60 lições, são explorados os achados realizados por meio da observação e da entrevista semiestruturada. No entanto, antes, situe-se brevemente o campo da pesquisa.

4.1 Cenário da Pesquisa

Conforme já fora explicitado, foram observados os movimentos históricos, políticos, sociais e educacionais examinados desde a atual Constituição Federal que fomenta o movimento de formulação da LDBEN vigente. Nesse sentido, apresenta-se brevemente dados sobre a Educação, situando o *locus* desta pesquisa.

Cabe, inicialmente, apontar que o Estado do Maranhão é o oitavo com maior abrangência territorial. Faz parte da região nordeste e possui 217 municípios, com uma população estimada em 7.075.181, sendo o décimo primeiro mais populoso do país. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,639, mantendo-se na lista dos Estados brasileiros com IDH baixo, o que se reflete em todos os aspectos da vida do maranhense (IBGE, 2019).

Na Educação, tem apresentado resultados pouco satisfatórios, se considerarmos o IDEB de 2019. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alcançou 4,8, enquanto nos anos finais esse índice é de 4,0. Teve um percentual de desempenho adequado de apenas 29%²⁰, isto é, a proporção de estudantes que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) na rede pública de ensino. Em comparação com outros Estados da região nordeste, é o que apresentou o desempenho mais baixo (Alagoas e Paraíba, 39%; Bahia, 40%; Ceará, 63%, Pernambuco e

²⁰ No ranking nacional as escolas públicas maranhenses têm-se situado nos últimos lugares, principalmente aquelas da zona rural.

Piauí, 42%; Rio Grande do Norte, 35%; Sergipe, 32%). Dos 107.105 estudantes do 5º ano que realizaram a prova, apenas 30.936 demonstraram o aprendizado adequado. Isso revela a urgência de investimento em Políticas Públicas de alfabetização/formação continuada para que os estudantes possam aprender com qualidade social.

A pesquisa na base do Educacenso de 2018 demonstra que o Estado possui 11.950 escolas nas redes pública e privada, situadas nas zonas urbana e rural. A matrícula é de 2.049.147 estudantes.

Já a capital, São Luís, apresenta uma das maiores redes educacionais do Estado, com 720 escolas, públicas e particulares. Detém 12% das matrículas do Ensino Fundamental, perfazendo 133.272 estudantes matriculados em 175 escolas públicas, em que 44 destas estão na zona rural. Já as escolas privadas são 308, destas, 21 estão na zona rural, conforme apresentamos no Quadro 5.

Quadro 5 - Comparativo de Matrículas Brasil-Maranhão-São Luís

MODALIDADE/ETAPA	BRASIL	MARANHÃO	SÃO LUÍS
Matrículas em creches	3.587.292 estudantes	128.195 estudantes	17.476 estudantes
Matrículas em pré-escolas	5.157.892 estudantes	225.561 estudantes	27.820 estudantes
Matrículas anos iniciais	15.176.420 estudantes	659.333 estudantes	75.317 estudantes
Matrículas anos finais	12.007.550 estudantes	519.616 estudantes	59.955 estudantes
Matrículas ensino médio	7.709.929 estudantes	311.830 estudantes	48.652 estudantes
Matrículas EJA	3.545.988 estudantes	164.450 estudantes	16.284 estudantes
Matrículas educação especial	1.181.276 estudantes	40.162 estudantes	4.695 estudantes

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018.

Ao analisarem-se os dados de matrícula, Quadro 06, apenas nas escolas municipais observa-se que esse sistema detém parte expressiva dos estudantes, especialmente do Ensino Fundamental. Levando-se em consideração a matrícula crescente, especialmente no Ciclo de Alfabetização Quadro 07, um alerta: a matrícula tem crescido, mas não se observa a construção de escolas ou ampliação de turmas, o que certamente incide nos resultados do ensino e da aprendizagem.

Essa falta de infraestrutura para atender estudantes, professores e demais servidores da Educação foi constatada num relatório publicado pelo Sindicato dos

Profissionais do Magistério da Rede Municipal de São Luís (SINDEDUCAÇÃO), no seu site oficial, e enviado ao Ministério Público. O destaque do relato é confirmado por meio de denúncias de pais e professores, que consideram um descaso a Educação pública oferecida pela prefeitura de São Luís. No governo João Castelo a Promotoria teve de manifestar-se.

Professores que integram a Direção do Sindeducação, constataram graves problemas que atingem a Educação Pública de São Luís, durante as visitas realizadas nas escolas municipais no 1º Trimestre de 2019. Nas 24 escolas visitadas, o sindicato encontrou espaços educacionais interditados; fechados; superlotados; professores sobrecarregados e angustiados; pais de alunos lutando para matricular seus filhos; creches prontas sem funcionar; reformas paralisadas; e tantos outros problemas que prejudicam milhares de crianças da Capital. Apesar do cenário de Caos na Educação, os repasses de verbas federais prosseguem em dia, com o incremento, só em 2019, de R\$ 117,3 milhões de FUNDEB, e outros R\$ 3,58 milhões do FNDE.

A Rede Municipal de São Luís possui 266 escolas, e de acordo com o sindicato, mais da metade está sucateada, necessitando de diversos reparos, que vão desde reformas estruturais, elétricas, hidráulicas, ou mesmo uma simples dedetização ou capina da área externa da escola. Material didático, carteiras, salas com espaços inadequados, número insuficiente de professores, falta de segurança, estruturas que ameaçam desabar, merenda escolar fora do padrão recomendado[...] (SINDEDUCAÇÃO, 2019, p. 1)

Quadro 6 - Matrículas da Rede Pública de Ensino de São Luís - 2019

ETAPAS	NÚMERO DE MATRÍCULAS	NÚMERO DE ESCOLAS
Creche	3.485	82
Pré-escola	9.223	85
Ensino Fundamental Anos Iniciais	40.194	111
Ensino Fundamental Anos Finais	26.544	89
Educação de Jovens e Adultos	4.816	51
Educação Especial	74	1
Educação Quilombola	0	0

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019

Quadro 7 - Matrículas do Ciclo de Alfabetização 2017-2019

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS		
	NÚMERO DE MATRÍCULAS		
	1º ano	2º ano	3º ano
2017	6.145	7.329	8.842
2018	6.300	7.046	8.939
2019	6.443	7.142	8.525
2020	6.287	7.205	8.570
2021	EM COLETA		

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2020

Com base na distribuição das matrículas por escola, pode-se visualizar a rede de ensino de São Luís, que identifica as unidades escolares como Unidade de Educação Básica (UEB), as quais são agrupadas segundo regiões do município por núcleos. Assim, as 175 UEB's do Sistema Público de Ensino de São Luís estão organizadas em 7 núcleos: Anil,

Centro, Cidade Operária, Coroadinho, Itaqui- Bacanga, Rural e Turu-Bequimão.

Conforme informação da SAEF, o Sistema Público de São Luís, no que se refere às escolas, possui atualmente 7674 servidores públicos, sendo 218 gestores, 182 coordenadores pedagógicos e 7276 professores, distribuídos, conforme Quadro 08. Ressalte-se que nesse cálculo não foram considerados os servidores que trabalham em diferentes áreas e programas na SEMED, nem os cuidadores, agentes administrativos, secretária e servidores de limpeza e vigilância (Fonte: SAEF, junho/2020)

Quadro 8 - Servidores Públicos do Ensino Fundamental (Equipe Pedagógica)

ETAPAS	NÚMERO DE PROFESSORES
Creche	328
Pré-escola	547
Ensino Fundamental Anos Iniciais	2.395
Ensino Fundamental Anos Finais	3.647
Educação de Jovens e Adultos	349
Educação Especial - Modalidade Substitutiva	10
Educação Quilombola	0

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019

Para abranger o ciclo de alfabetização, o Sistema Público de Ensino de São Luís faz o atendimento por meio de 106 escolas no 1º ano; 107 escolas no 2º ano; 111 escolas no 3º ano. Incluem-se nisso os anexos e as zonas urbana e rural. Identificamos a partir dos dados cedidos pelo SAEF a atuação de 97 coordenadores pedagógicos nos anos iniciais, além da distribuição dos professores por etapa e zona, significando uma concentração de 71,30% destes desenvolvendo suas atividades laborais na zona urbana, e uma defasagem do número de coordenadores pedagógicos para o atendimento qualitativo das escolas, pois, mesmo que estes tenham ampliação de jornada, ainda ficam muitas escolas sem a contribuição desse profissional. Com base no Quadro 09 observamos a distribuição dos professores do Ciclo de Alfabetização por zona.

Quadro 9 - Professores do Ciclo de Alfabetização/2019

ETAPA	PROFESSOR DA ZONA URBANA	PROFESSOR DA ZONA RURAL
1º Ano	327	97
2º Ano	346	96
3º Ano	397	114

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019

Considerando a localização dos núcleos,

A população ludovicense se distribui pelo território de forma desigual, em bairros, loteamentos e conjuntos habitacionais, com características e padrões distintos de ocupação. Vila Nova, Sá Viana, São Francisco, Olho D'Água, Bequimão, Vila Palmeira, Cohatrac, Coroadinho, Tirirical, Cidade Operária e Santa Clara são só alguns exemplos entre os bairros com maior quantidade de habitantes que compõem a Capital do Estado (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 28).

Esse desequilíbrio na ocupação da cidade, com intensa urbanização em determinadas áreas periféricas em razão do baixo custo dos terrenos, revela até certo ponto a renda familiar dos cidadãos que residem nessas localidades. Essa realidade retratada na urbanização das áreas periféricas revela que “[...] a segregação espacial está nitidamente ligada ao poder aquisitivo da população” (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 28). Este fator é considerado aqui como um dos elementos que também traz efeitos na educabilidade das crianças, pois as condições precárias de vida incidem no acesso, permanência e rendimento escolar desse estudante²¹.

Fica evidenciado esse desequilíbrio socioeconômico na fala de uma das gestoras da “Escola A”, ao comentar sobre o perfil da clientela da escola. A escola possui IDEB aferido no ano de 2019 de 5,1, fica na zona rural, funciona nos três turnos, possui 18 salas de aula, sendo que uma é utilizada para as atividades do Programa Mais Educação e outra para atividades da Sala de Recursos. Possui biblioteca, cozinha, refeitório, pátio externo pequeno e atendeu aproximadamente 1.300 estudantes matriculados no ano de 2019. Nesta escola em 2018 foi implementado o PIP-60 lições em três turmas do 3º ano. Já em 2019 foram duas turmas do 1º ano, 2 turmas do 2º ano, duas turmas do 4º e duas do 5º ano.

Ao fazer considerações acerca do perfil dos estudantes matriculados nessa escola, a gestora assim descreveu:

Perfil econômico – A maioria dos nossos alunos tem renda econômica baixa, os pais dependem do Bolsa Família. É um bairro atrasado com poucas oportunidades de emprego sendo estes ofertados pela escola ou por comércios da redondeza, não há mercados nem outra forma de sobrevivência. Dependem do benefício do governo federal Bolsa Família, muitas vivem em estado de pobreza, emocionalmente vivem apreensivas devido as facções que atua no bairro[...]

Perfil emocional – A maioria de nossas crianças são oriundas de famílias desestruturadas, onde o pai está na penitenciária pagando pena, mas a outra maioria vive muitos anos no bairro. Algumas vezes as crianças vivem momentos de terror e pânico devido as facções criminosas existentes no bairro, não tem muito o que oferecer as crianças, sendo a escola o único espaço lúdico que elas possuem.

Perfil de aprendizagem – O índice de aprendizagem melhorou significativamente hoje os adolescentes estão vivenciando outros olhares como fazer o ensino médio

²¹ Realidade dolorosa: as escolas da semiruralidade e na ruralidade de São Luís revelam-se um tanto precárias. Na administração de Edvaldo Holanda foi fato corriqueiro o desabamento de telhados das escolas.

em outras esferas[...] Então eu classifico avanço tanto na aprendizagem quanto no estado emocional dos alunos. Inclusive a nossa escola ganhou a oportunidade para enviar um aluno que foi com tudo pago para Copa do Mundo. A escola também passou a ter projetos, fazer planejamento coletivos, formação continuada e também parcerias com as empresas Vale, Alumar e Rolf onde desenvolve projetos dentro da escola (GZR01, 2020). [sic]

Já a “Escola B” possui IDEB aferido, em 2019, de 5,6, fica na zona urbana, funciona nos três turnos, e possui 5 salas de aula. Não possui biblioteca, mas todas as turmas têm cantinhos de leitura. Possui também cozinha, pátio externo pequeno e atendeu aproximadamente 319 estudantes matriculados no ano de 2019. Nesta escola em 2017/2018 foram implementadas duas turmas do PIP-60 lições no 3º ano e em 2019 duas do 2º ano do Ensino Fundamental. Considerando o perfil dos estudantes dessa escola, a gestora descreveu que

Perfil econômico – a maioria dos alunos faz parte de famílias de baixa renda.

Perfil emocional – a maioria dos alunos não apresenta problemas que interferem no seu aprendizado.

Perfil de aprendizagem – a maioria dos alunos apresenta resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem, demonstrados nos resultados das avaliações internas e externas. (GZU01, 2020). [sic]

Pode-se inferir pelos perfis das escolas pesquisadas as complexidades das situações e dos problemas que se intensificam segundo seu porte. Isso impõe inúmeros desafios²² para a equipe gestora, que deve atuar de forma articulada com a comunidade e SEMED em todas as dimensões. Nas palavras de Lück (2009, p. 16)

Como consequência, para trabalhar em educação, de modo a atender essas demandas, torna-se imprescindível que se conheça a realidade e que se tenha as competências necessárias para realizar nos contextos educacionais os ajustes e mudanças de acordo com as necessidades e demandas emergentes no contexto da realidade externa e no interior da escola. No contexto dessa sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola ganham uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica e, em consequência, o trabalho daqueles que atuam nesse meio

Nesse contexto, além de analisar os perfis das escolas, buscou-se também aproximar as lentes sobre a aprendizagem. A pesquisa constatou que é necessário estar na agenda da SEMED/SAEF uma Política Educacional que integre ações estratégicas para a melhoria da taxa de rendimento escolar nos anos iniciais, especialmente sobre os 9,7% de estudantes que estão sendo alijados do processo educacional, conforme dados colhidos no INEP em 2018. São 8,1% de reprovações, ou seja, 3.207 estudantes retidos, além de 1,6% de

²² Inclua-se a escassez de verbas. Também a quase ausência do Poder Público (insegurança, conflitos escolares etc.).

abandonos, representando 622 estudantes fora da escola. Temos 90,4% de aprovações, perfazendo 35.844 estudantes que prosseguiram com sua vida escolar.

Por exemplo, o 3º ano do Ensino Fundamental, etapa final do Ciclo de Alfabetização, evidencia a estagnação das taxas de rendimento, revelando que os programas e ações voltados à alfabetização não têm trazido efeitos na melhoria das taxas de aprovação. Em 2018, foram retidos 1.109 estudantes e 135 abandonaram a escola, conforme se apresenta no Quadro 10. Essa soma - repetência mais evasão - pode implicar distorção idade-série, trazendo inclusive problemas de congestionamento na matrícula, comprometendo a universalização da educação básica no país.

Quadro 10 -Taxa de rendimento do 3º ano do Ensino Fundamental

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2014	86,3	12,1	1,6
2015	84,2	14,2	1,6
2016	83,6	14,4	2,0
2017	84,8	14,0	1,2
2018	86,1	12,4	1,5
2019	86,9	12,4	0,7

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019

Nessa perspectiva, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) têm demonstrado que as crianças de quatro a seis anos mais pobres estão afastadas da escola, quanto aquelas cuja família possui renda de até um quarto de salário mínimo per capita, o índice é de 30% de acordo com o “Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018”, “O período da alfabetização, em que as crianças desenvolvem as capacidades básicas para ler, escrever e fazer contas matemáticas com autonomia é de máxima importância para romper o ciclo de pobreza e de reprodução das desigualdades” (CRUZ, MONTEIRO, 2018, p. 56).

Contudo, os dados da ANA, apontados neste estudo, evidenciam que haverá comprometimento de um futuro cidadão, isto é, das crianças mais vulneráveis. Uma vez que existe uma tendência de os municípios pobres apresentarem resultados insuficiente de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática.

Os dados apontados são reveladores dos obstáculos históricos, econômicos, sociais, políticos, culturais, dentre outros, o que evidencia a urgência de investimentos em ações e programas que fomentem a alfabetização e os letramentos enquanto dimensões do processo educativo que, embora possuam conceitos diferentes, são indissociáveis do processo da construção do conhecimento da criança.

4.2 O Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”: quais os fundamentos do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP)?

Conforme esse *décor*, de acordo com a página oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, o Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, foi lançado no dia 28 de junho de 2017, ensejando

[...] Que entre outras ações e projetos vai implantar o Sistema Municipal de Avaliação de São Luís, fortalecer os programas da formação continuada e atualizar a proposta curricular da rede municipal de ensino. A implantação do Sistema de Avaliação é uma das mais fortes ações do programa que está sendo feito em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) [...] A meta do programa é melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (SÃO LUÍS, 2017, p. 1).

A ação de formação é coordenada pela consultoria da professora Dra. Ana Lúcia Gazzola, ex-reitora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-secretária de Educação daquele Estado. Nos anos de 2017 a 2020 ela esteve implementando o PIP-60 lições, na rede municipal de ensino de São Luís. Atuou diretamente junto ao Núcleo de Alfabetização²³ (NALF), na condução da formação continuada de gestores, coordenadores e professores, especialmente aqueles que desenvolvem o trabalho docente no Ciclo de Alfabetização.

O PIP-60 lições tem o objetivo de intervir pedagogicamente nas escolas com o foco de alfabetização dos estudantes de até oito anos de idade, por meio de um compêndio intitulado de “Consolidando a alfabetização: 60 lições”, balizado em três pilares: ensinar, intervir e verificar. O material didático encontra-se estruturado em cinco etapas: leitura de deleite; consciência fonológica; alfabeto; compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; e leitura. A aplicabilidade de cada lição é prevista para ser realizada em 1h30min.

²³ O NALF foi criado pela portaria nº 317 de 27 de dezembro de 2016, entre suas atribuições estão: contribuir na elaboração da proposta curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização e Contribuir na construção da política de alfabetização da rede pública municipal.

Figura 2 - Lição 01 do PIP-60 lições

Dia	Leitura de deite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
1	<p>Objetivo: Anexo 1 Materiais: Xerox do título</p> <p>➤ Texto: O sapo encantado</p>	<p>Objetivo: Identificar alterações</p> <p>Materiais:</p> <p>➤ Desafiar os alunos a falar rapidamente o trava-língua: E era o sapo dentro do saco E o saco com o sapo dentro E o sapo fazendo papo E o papo soltando vento!</p> <p>➤ Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que repete mais vezes? Sapo</p> <p>➤ Quantos pedaços (silabas) tem a palavra sapo? ➤ Qual a primeira sílaba? E a segunda? ➤ Que outra palavra do trava-língua tem a sílaba SA? Saco</p> <p>➤ Que outra palavra se repete no trava-língua? Papo</p>	<p>Objetivo: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos.</p> <p>Materiais: - ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos. - Anexo 13</p> <p>➤ Apresentar o alfabeto para os alunos (Anexo 15)</p> <p>➤ Falar o nome de todas as letras.</p> <p>➤ Mostrar aos alunos, através da análise de materiais escritos diversos, que escrevemos qualquer texto, utilizando somente as 26 letras do alfabeto.</p> <p>➤ Dar um exemplo: escrevemos a palavra sapo usando 4 letras do alfabeto: S – A – P – O. Mostrar a letra e falar o nome de cada uma e seu respectivo som.</p> <p>➤ Escrevemos o nome da escola - EE... usando somente as 26 letras (mostrar a ficha com o nome da escola).</p>	<p>Objetivo: Compreender que é necessário conhecer o sistema de escrita para entender a mensagem.</p> <p>Materiais: - Texto O sapo encantado. - Anexo 15</p> <p>➤ Entregar o texto "O sapo encantado" para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente. → Provavelmente eles dirão que não sabem ler.</p> <p>➤ Conversar com os alunos sobre a necessidade de aprender o sistema de escrita para que possam ler o que eles quiserem.</p> <p>➤ Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra sapo. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a localizar a palavra no texto)</p> <p>➤ Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel.</p> <p>➤ A palavra sapo tem quantas letras? ➤ Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra?</p> <p>➤ Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só 2 pedaços? (Explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado por 2 letras).</p> <p>➤ Falar o fonema /s/ mostrar a letra S, falar o fonema /a/ mostrar a letra A.</p> <p>➤ Fazer a mesma coisa com a sílaba PO.</p>	<p>Objetivo: Decodificar palavras de estruturas silábicas c/v</p> <p>Materiais: Texto O sapo encantado</p> <p>➤ Indicar palavras, no texto da história "O sapo encantado" para que os alunos tentem decodificá-las, com a ajuda do(a) professor(a): sapo – vovó – saco – papo – vida – cavalo – povo (Se necessário montar as palavras utilizando o alfabeto móvel)</p>

Fonte: Plano Intervenção Pedagógica-60 lições do 3º ano do Ensino Fundamental, 2017/2018.

A consultora do CAEd, Ana Lucia Gazzola, afirma que

[...]Todas as crianças precisam aprender a ler e escrever antes dos 8 anos de idade, caso até o terceiro ano não aprendam no tempo certo, tem que fazer a intervenção emergencial das 60 lições, que é um módulo inclusivo, reconhecendo o direito de cada aluno a aprender. É mais do que um método, é um comportamento novo para evitar a defasagem do aluno, não deixando que ele fique retido no final do ano letivo"[...] os processos precisam ser contínuos e coletivos. *"É um trabalho sistêmico, diário, igual tomar água todos os dias. Todo esse trabalho é um fortalecimento para a Semed e vem otimizar o engajamento para os outros programas, como o currículo, correção de fluxo, todos com um só objetivo que é fazer a criança aprender aquilo que ela tem que aprender na idade certa"* (SÃO LUÍS, 2018, p. 1, grifo do autor)

Diante do que foi referido, entre as ações do PIP-60 lições, está um direcionamento para a formação²⁴ continuada de professores alfabetizadores, aparentemente promovendo espaços dinâmicos e reflexivos de aprendizagem, fortalecendo a ideia de que esta é uma ferramenta indispensável para que este profissional incorpore em suas práticas os conteúdos didáticos vivenciados, dando a estes novos significados e possivelmente suprimindo as demandas verificadas na realidade escolar no que tange à aquisição de leitura e escrita

²⁴ Segundo Relatório da execução do PIP entre os anos de 2017 a 2020, ao referir sobre os "Eventos de formação continuada, realizados pela Equipe de Consultoras da Gazzola e Associados Consultoria LTDA e coordenados pelo NALF" foram realizados nesses anos 25 encontros totalizando 390h. Sendo que o atendimento aos professores alfabetizadores fora nos anos de 2018 e 2019, totalizando 04 encontros e 36 horas de formação continuada do PIP-60 lições (SÃO LUÍS, 2020, p. 28).

Já nas ações específicas coordenadas apenas pelo NALF, em 2018 foram executadas 76 horas de formação continuada, sendo que 60h destas foram designadas aos professores do 3ano do Ensino Fundamental. Em 2019, foram 4h de formação continuada para os professores do 2º ano do Ensino Fundamental.

pelos educandos. Nossa análise tem evidenciando que é aparente este viés reflexivo, pois um plano que não é pensado coletivamente aparta radicalmente a teoria da prática, buscando racionalizar e controlar cada vez mais o trabalho docente. Segundo Contreras (2002, p.52)

[...] É precisamente essa impossibilidade de separar radicalmente a concepção da execução o que leva às tentativas de desenvolver modos de racionalização do próprio processo de planejamento ou concepção que os professores deverão realizar, de modo que fiquem presos na lógica do controle pelo processo de tecnicidade, abandonando a reflexão sobre os seus fins e assumindo os da instituição.

Pensando em iniciar uma discussão sobre a concepção teórico-metodológica e pedagógica do PIP, realizou-se uma análise documental. Assim, situou-se que se trata de um breve levantamento com base na estruturação das 60 lições, apoiado no material de que se dispôs. Ele que é entregue aos professores na formação continuada. Faz-se esse adendo, pois pode ser que esse material seja apenas um fragmento do texto do programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”.

Destarte, retomando a organização desse material didático²⁵ e considerando as cinco etapas à luz das literaturas que abordam o tema (BRASIL, 2012; VELOSO, 2017), entendemos que a leitura de deleite²⁶ significa ler pelo simples prazer de ler. Considerada um contributo do PNAIC, é compreendida como uma ação formativa, uma prática cotidiana, que amplia o repertório literário e favorece a construção da subjetividade ativa diante da interação com o texto, isto é, ajuda na formação de leitores. Assim,

[...] é proporcionar um espaço para o texto literário que gere prazer e favoreça a ampliação de repertórios de leitura através do professor/a alfabetizador/a”. “O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012, p. 29).

No material didático do PIP-60 lições do 3º ano do Ensino Fundamental, os textos selecionados são da coleção “Nana Nenê – Uma história para cada dia”, da escritora Sônia Robatto (ANEXO II). Sendo a maioria composta por narrativas, distribuídas nos seguintes gêneros: três fábulas, três contos de fadas, duas lendas, um poema, quatro entrevistas, quarenta e sete contos. Conclui-se que há pouca diversidade de textos. Considerando o

²⁵ Compreendemos por material didático [aquele que] pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática (BANDEIRA, 2009).

²⁶ Ver estudos de Isabel Solé (2015.)

calendário letivo e o tempo de ocorrência (das 60 lições), as crianças terão um contato bem representativo com o gênero conto. Contudo, e os demais gêneros, em que oportunidade serão apresentados e desenvolvidos?

A professora FSMD01 nos responde ao refletir sobre o material didático do PIP-60 lições:

A concepção que está nas entrelinhas, na minha visão é que a concepção do material não vejo práticas letramento presente. Vejo que é um material, com uma proposta muito pontual, para tratar um problema específico, que é questão da criança se apropriar do sistema de escrita. É o material que vem organizado já com as lições definidas, com a sequência definida e essas sequências elas amarram muito bem o estudo das letras, o estudo dos fonemas, o estudo de frase. Ele é focado na alfabetização e não vejo essa alfabetização em contextos letrados, apesar de que tem o texto presente, mas eu não consigo ver esse letramento, essa alfabetização acontecendo concomitante dentro desse contexto letrado (FSMD01, 2020). [sic]

No material didático do PIP-60 lições destinado ao 2º ano do Ensino Fundamental, há algumas diferenças na constituição em relação ao do 3º ano do Ensino Fundamental. Por exemplo, houve uma troca na sequência e no conteúdo das 1ª e 9ª lições; um acréscimo de trinta minutos no tempo indicado às lições; foram acrescentadas 45 habilidades²⁷ de Língua Portuguesa e uma de Arte das contidas na BNCC (2018); acrescentaram algumas estratégias nos itens sobre consciência fonológica e compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; e, ao final da maioria das lições, há uma sugestão para desenvolver atividades com outros textos, levando-se em consideração a temática do texto da lição abordada. Por exemplo, na lição 24, o título do texto é “A história do dragão”; na sugestão é indicado “trabalhar com outros textos: textos informativos sobre o dragão-de-Komodo, lendas, sinopses” (SÃO LUÍS, 2019, p. 37).

Retomando outra etapa desse plano, a consciência fonológica, segundo Morais (2012), é um conjunto de diversas habilidades que utilizamos para lidar com a estrutura sonora da fala, bem como seus componentes estruturais. Tal habilidade nos facilita pensar a linguagem como um objeto. Por exemplo, no glossário da página oficial do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), essas habilidades podem variar de acordo a

²⁷ Algumas dessas habilidades de Língua Portuguesa aparecem citadas no decorrer das lições mais de 20 (vinte) vezes, é o caso das habilidades EF01LP05, EF01LP06, EF01LP07, EFP01LP08, EF01LP26, EF01LP27, EF02LP04, EF12LP01, EF15LP02, EF15LP03. Ver texto da BNCC (2018, p. 95-135).

[...] operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras (MORAIS, 2017, p. 1).

Conforme o dicionarista Silveira Bueno, o alfabeto é: “s.m. Abecedário; disposição convencional das letras de uma língua; primeiras noções de qualquer ciência ou arte; qualquer serei convencional [para representar letras, fonemas, palavras, mensagens etc.]” (2018, p. 46).

Considerando essas especificações, sabe-se que os alfabetos, a exemplo do que é usado para escrever a língua portuguesa, deriva do alfabeto latino, e que, ao longo do tempo, propagaram-se e sofreram adaptações pelos falantes de diferentes idiomas. Alguns estudiosos (FERREIRO, 1996, 1999; FREIRE, 2011; MORAIS, 2012; SOARES, 2003, 2009, 2018) defendem que apenas o conhecimento das letras não garante que a criança será alfabetizada. A análise documental das 60 lições aponta inicialmente a perspectiva (codificação/decodificação), fortalecida pelas habilidades da BNCC (2018) indicadas para que o professor alfabetizador desenvolva em sala de aula.

Outro aspecto da estruturação do PIP-60 lições é a compreensão da natureza alfabética de escrita, isto é, compreender que o alfabeto é um objeto cultural, no qual a letra se distingue de outras formas gráficas (números, símbolos etc.). Portanto, o estudante deverá reconhecer as letras do alfabeto, sua ordem, sua tipologia, entre outros aspectos.

A última etapa seria a leitura, que se diferencia da leitura deleite, pois tem alguns objetivos delimitados, tais como: decodificar palavras; ler palavras globalmente; ler palavras semelhantes; ler frases, ler os títulos das histórias, ler pequenos textos (inclusive com letra cursiva); identificar palavras em frases; identificar e ler rimas; e relacionar palavras escritas com ilustrações. As lições 43^a, 44^a e 46^a indicam o objetivo de ler e interpretar o texto. Já as lições 55^a, 56^a indicam o objetivo de formar e ler frases. Chama atenção que apenas duas lições tenham objetivos e atividades de promoção da escrita. Outrossim, destaque-se que são utilizados outros além dos da leitura deleite, como piadas, quadrinhos, trava-línguas e carta-enigmática.

Refletindo sobre a concepção de alfabetização do PIP-60 lições, a professora FSMD03, reflete que:

Todo o trabalho é baseado na concepção da psicogênese, um pouco de Magda Soares na concepção do letramento e eles acreditam que fazem o trabalho da leitura, com o uso social da diversidade de gêneros textuais, junto com a consciência

fonológica. Então trabalhando os alunos para que eles percebam o fonema, a escrita das palavras, a leitura de diversos tipos de textos e gêneros textuais, fez com que o programa tivesse um upgrade na situação do terceiro ano. O Programa é baseado em atividades, que podem ser visto ali a questão da aliteração e a rima, que enfoca em cima da consciência fonológica, que algo que poucos professores tinham esse conhecimento e tivemos que fazer um trabalho para que eles pudessem entender e compreender como é que essa consciência fonológica ajuda o aluno a ler e escrever, paralelo a isso vem também as atividades com jogos, muitos textos diversos variados para fazer identificação, a comparação, a síntese, a segmentação e eles pudessem compreender a diferença entre frase, textos e longos textos (FSMD03, 2020). [sic]

Analisa-se que, mesmo com essas modificações no material didático do 2º ano do Ensino Fundamental, a tônica continua a mesma, ou seja: a alfabetização concebida como um domínio dos códigos, a exemplo do que está posto da BNCC (2018), que fortalece que as ações pedagógicas sejam realizadas com este objetivo.

Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89-90).

A autora discorda da BNCC (2018) nesse aspecto, pois alfabetizar está para além de apenas decodificar e codificar; é, acima de tudo, aprender a pensar. A criança, ao começar a ler, (re) descobre o mundo, seu espaço, ressignifica suas relações sociais. Assim, pensar a língua²⁸ de forma simplista, concebida numa visão estruturalista em si, isto é, composta por signos - os quais se constituem em unidades, organizadas em níveis hierarquizados dispostos: o fonológico, o gramatical e o discursivo -, não é o suficiente para alfabetizar na perspectiva do letramento.

Entende-se que essa visão foi intensamente vivenciada em períodos anteriores no país, e pouco contribuiu para a formação de leitores proficientes na infância. Assim, defende-se que a formação continuada deve acolher teoricamente a língua como uma atividade social, um somatório de usos concretos, historicamente situados, portanto, heterogêneos. Considerando a língua no seu devir, no ato do movimento dialógico, ou seja: uma atividade social. Segundo Arena (2013), é fundamental no ambiente escolar usar a linguagem para

²⁸ A linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos) que possibilitam a comunicação (SANTOMAURO, 2018).

trabalhar com as crianças como fluxo contínuo da corrente verbal, apropriando-se da linguagem escrita em cenários de trocas verbais qualificadas. Em outro momento, este mesmo autor refletiu:

Então, não é preciso aprender o código? Que absurdo! A resposta seria afirmativa. É preciso aprender o código da escrita para ler, mas se esta fosse a única condição exigida para a formação de um leitor não haveria problema algum no índice de compreensão dos alunos, conforme indicam avaliações em larga escala. A escola sempre ensinou uma relação codificada entre língua escrita e língua oral, e muitos alunos, depois de dominá-la, aprendem a transformar o escrito em oral, mas não sabem como fazer para compreender os enunciados escritos transformados em orais. (ARENA, 2013, p. 2)

Esse ensino apenas do código empobrece a linguagem, pois fixa em sons vazios, vazios de sentido e significado para a criança, apartando o contexto, que é tão necessário para sua aprendizagem, dos usos sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, concorda-se com Vygotsky (2001, p. 398). ao afirmar que a palavra é o motor da aprendizagem, pois

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. [...] do ponto de vista psicológico, o significado das palavras não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Nesse contexto, infelizmente, tanto a BNCC (2018) quanto a PNA (2019) difundem se defende a utilização do método fônico, o que se considera um equívoco, conforme se defendemos durante toda a dissertação. Entendemos que a ciência cognitivista é apenas um olhar, uma possibilidade de alfabetização, e que já se mostrou insuficiente, limitada e limitadora para a constituição da leitura e da escrita na infância, conforme afirma Mortatti (2009, p. 103) no excerto a seguir:

[...] o método fônico é um método de alfabetização caracterizado por marcha sintética conhecido no Brasil desde pelo menos o século XIX. A partir do que considerei o 2º. momento crucial na história da alfabetização no Brasil, os métodos sintéticos foram veementemente criticados e combatidos por aqueles que propuseram e defenderam os métodos de marcha analítica. A principal crítica que, desde então, se passou a fazer aos métodos sintéticos é a de que eles impedem que a criança apreenda o sentido do que se lhe oferece no momento inicial da aprendizagem da leitura [...]

A natureza da linguagem é complexa. Pensar essa complexidade, dominar esse objeto de estudo, é fundamental para o professor alfabetizador, pois, ao dominar o código,

constitui a unidade entre teoria e prática, que ajudará na autonomia, compreendendo melhor e (re) elaborando o trabalho docente. Este se dá especialmente nas formações coletivas, dialogadas, nas trocas entre os professores. Isso ajuda o docente a compor seu conhecimento sobre o objeto.

Importante ainda salientar que a alfabetização não se constitui como uma aquisição individual, apenas. Trata-se, isso sim, de um direito social que fomenta inúmeros outros direitos. Compreendida como um direito de todos, a alfabetização exige que a escola, como instituição social, cumpra seu papel de ensinar os princípios básicos da escrita alfabética, mas, também de promover conhecimentos que possibilitem, aos indivíduos e aos respectivos grupos, utilizar a escrita como prática social, em contextos os mais diversos. Se existe uma alfabetização como conjunto de habilidades, essa só se desenvolve plenamente se os indivíduos e grupos fazem uso efetivo dessas habilidades (ABALF, 2019, p. 2).

Faz-se necessário que a formação (inicial e continuada), no contexto da alfabetização, esteja atenta ao estudo, aprofundamento e produção acadêmica, visualizando o percurso histórico para que os professores tenham consciência das diversas teorias, incluindo as atuais, que tratam esse objeto do ensino da língua, linguagem, leitura, escrita, com objetivo de que estes tenham mais autonomia. Isso se dá com base no estudo aprofundado, podendo selecionar melhor suas estratégias didático-pedagógicas, proporcionando ao estudante a consolidação da leitura e da escrita, como um instrumento libertador e de inserção sociocultural.

Para Paulo Freire (2011), a leitura está intimamente ligada à visão de mundo. Portanto, no caso das crianças, quanto mais elas tiverem oportunidades, condições e diversidades de leitura, melhor será para a consolidação do seu repertório literário, pois “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, p. 8).

Essa compreensão é possível porque as crianças leem textos reais, a saber, textos que circulam no seu cotidiano, que fazem parte de suas práticas sociais de leitura e escrita. Eles necessitam conhecer e se apropriar desses instrumentos produzidos por nossa sociedade para conhecer e dar sentido ao mundo. Assim, o processo de alfabetização deve aproximar e fazer o estudante conhecer, interpretar, produzir diferentes gêneros textuais, e com a análise de materiais diversificados de leitura e escrita (SOARES, 2018).

Nessa direção, entende-se que as 60 lições do PIP se apoiam no método

analítico²⁹, pois propõem um ensino que parte das unidades significativas da linguagem, isto é, palavras, frases ou pequenos textos, para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem (letras e sílabas). Esse método enfatiza três etapas: a palavração, na qual o significante é apresentado, com especial atenção à apresentação das sílabas (que são compostas e decompostas), geralmente acompanhada da imagem; a setenciação, na qual será necessário visualizar e memorizar as palavras para formar outras palavras diferentes das lidas; e contos e historietas, em que, nesse momento, é importante que o leitor perceba que a leitura está relacionada com a escrita, assim, utiliza-se de atividades de decomposição dos textos em partes cada vez menores. Isso já revela a concepção teórica, metodológica e pedagógica adotada pelo plano. Não se identificou no material didático ou em outro documento cedido pela SEMED/SAEF alguma justificativa científica que explicasse o porquê de 60 lições, ou seja: por que esse número em específico, que, presumivelmente, seria o suficiente para alfabetizar.

4.3 Formação continuada de professores alfabetizadores: o que a observação pôde revelar?

Para compreender-se a formação continuada da SEMED na perspectiva do PIP-60 lições, cumpre visualizar-lhe o campo de atuação. Assim, apresentar-se-á o Quadro 11 de atendimento desse plano, no qual todos os núcleos foram envolvidos. Em 2018, foram atendidas 118 escolas e 246 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2019 foram atendidas 147 escolas e 245 turmas do 2º do Ensino Fundamental. Atendeu nesses dois anos de execução mais de 500 professores e mais de 10.000 estudantes, portanto, com base nesses dados, infere-se que o programa alcançou 70% do Ciclo de Alfabetização com a execução das lições já analisadas.

²⁹ Com a Proclamação da República, houve um processo de expansão do ensino no Brasil: os primeiros grupos escolares surgem em São Paulo, em 1892, e depois em todo o país. Institui-se, nesses grupos, a divisão em séries, o que gera, então, a necessidade de materiais específicos para cada turma. O ideário republicano, nacionalista, traz a preocupação em produzir materiais "mais brasileiros". De acordo com Francisca Maciel, ocorre [...] progressiva difusão dos analíticos (globais), que partem de unidades significativas da língua, como palavras, sentenças ou histórias, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas. A principal desvantagem apontada é que, muitas vezes, a aplicação dos métodos analíticos negligencia o desenvolvimento da capacidade de ler palavras novas e deixa em segundo plano a exploração de textos diferentes dos utilizados durante o processo de alfabetização. Trecho retirado do artigo "Retrospectiva: História dos métodos de alfabetização". Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-historia-dos-metodos-de-alfabetizacao-1.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Quadro 11 - Atendimento do PIP- 60 lições por escolas Escolas/Turmas/Núcleo

ANO	NÚCLEOS	Ensino Fundamental – Anos Iniciais Atendimento do Plano de Intervenção Pedagógica 60 lições por Núcleo					
		1º ano ³⁰		2º ano		3º ano	
		Escolas	Turmas	Escolas	Turmas	Escolas	Turmas
2018	Centro	-	-	-	-	11	22
	Coroadinho	-	-	-	-	8	20
	Itaqui-Bacanga	-	-	-	-	20	41
	Turu-Bequimão	-	-	-	-	20	29
	Anil	-	-	-	-	14	36
	Cidade Operária	-	-	-	-	15	33
	Zona Rural	-	-	-	-	30	65
2019	Centro	-	-	15	23	-	-
	Coroadinho	-	-	15	24	-	-
	Itaqui-Bacanga	-	-	20	39	-	-
	Turu-Bequimão	-	-	19	27	-	-
	Anil	-	-	12	33	-	-
	Cidade Operária	-	-	27	47	-	-
	Zona Rural	-	-	39	52	-	-

Fonte: NALF, documentos internos dos anos 2018 e 2019.

Para acompanhar técnica e pedagogicamente esses profissionais, foi necessário mobilizar as equipes de alguns setores ligados à Superintendência da Área do Ensino Fundamental (SAEF) para realizar a implementação do PIP-60 lições junto às escolas. De acordo com o “Relatório de agosto de 2017 a abril de 2020, sobre a execução do Plano”, a Gazzola & Associados Consultoria Educacional LTDA realizou algum destaque sobre as funções da equipe:

Às Equipes de Coordenação Central e de Facilitadoras foram atribuídas, dentre outras, três funções principais: Formar continuamente todas as equipes envolvidas na SEMED e UEB. Disseminar os conceitos chave defendidos pela SEMED na intervenção pedagógica diretamente para todos os agentes envolvidos no PIP e garantir que esses conceitos chave fossem compreendidos, assimilados e colocados em prática pelas equipes da SEMED e das UEB. Atuar como um constante termômetro da realidade das UEB e dos professores, captando suas necessidades e dificuldades e utilizando tais informações na formação continuada dos professores e demais agentes envolvidos no processo e no desenvolvimento de todas as ações da SEMED (SÃO LUÍS, 2020, p.21. No prelo.).

³⁰ Embora não tenhamos dados da execução do PIP-60 lições no 1º ano do Ensino Fundamental, durante as entrevistas e na observação das aulas identificamos professores desta etapa utilizando o material. Outro fato, é que identificamos no material didático do PIP-60 lições do 2º ano, indicativos de uso para o 1º ano, conforme registrado “No 1º ano o trabalho com estas habilidades deve ser coletivo e oral, porém possibilitando ao estudante pensar sobre o texto” (SÃO LUÍS, 2019, p. 4).

Segundo essa citação, as equipes da SEMED devem assumir as crenças, valores e ideologias do plano, incorporando-as e disseminando-as junto às UEBs. Sobre essa atitude de incorporação e observação da implementação do plano junto às escolas, questionamos as professoras na entrevista: “Há algum acompanhamento da implementação do PIP-60 lições nas escolas e na sala de aula? Se for possível, explique como ocorre”. Eis uma resposta:

Este ano [2019] houve um fortalecimento no acompanhamento pedagógico. Se ele [técnico da SEMED] trabalha os dois turnos, tem uma média de 4 pela manhã e 4 à tarde, no máximo oito escolas por técnico, e se ele for apenas de um turno fica com o máximo de quatro a cinco escolas. Anteriormente as intervenções do PIP, o técnico tinha muitas escolas, então não dava conta de chegar mais próximo. Acreditamos que agora isso vai minimizar um pouco. Cada escola tem seus resultados que devem ser analisados, reavaliados com vistas a um planejamento de intervenções para todos os anos. O técnico é o apoio primordial nesse processo, porque ele vai na escola, também precisa conhecer o processo avaliativo seus resultados e fazer um diálogo próximo com a equipe escolar, sobretudo gestor e coordenador (GSMD03, 2020). [sic]

A distribuição dos formadores e monitores que fazem o acompanhamento técnico-pedagógico por núcleo pode ser visualizada no Quadro 12. Este demonstra um crescimento na mobilização de profissionais para a implementação do plano, sendo que no ano de 2018 eram 38 profissionais, e no ano de 2019 foram 93 envolvidos. Cumpre ressaltar que, na medida em que o plano foi implementado no 2º ano do Ensino Fundamental, os professores do 3º ano ficaram desassistidos, mesmo que suas turmas ainda apresentem déficits de aprendizagem, pois priorizou-se o atendimento de implementação do PIP-60 lições nas escolas a serem atendidas, logo, as equipes são deslocadas com esse objetivo.

Quadro 12 – Formadores e Equipe de Acompanhamento envolvida no PIP-60 lições

ANO	NÚCLEOS	Atendimento do Plano de Intervenção Pedagógica Formadores e Técnicos de Acompanhamento Pedagógico Ensino Fundamental – Anos Iniciais			
		2º ano		3º ano	
		Formadores	Monitoramento	Formadores	Monitoramento
2018	Centro	-	-	01	03
	Coroadinho	-	-		03
	Itaqui-Bacanga	-	-	01	03
	Turu-Bequimão	-	-	01	04
	Anil	-	-	01	03
	Cidade Operária	-	-	02	05
	Zona Rural	-	-	02	09
2019	Centro	01	09	-	-
	Coroadinho	01	09	-	-
	Itaqui-Bacanga	01	09	-	-
	Turu-Bequimão	01	14	-	-
	Anil	01	07	-	-
	Cidade Operária	02	11	-	-
	Zona Rural	02	15	-	-

Fonte: NALF, documento internos dos anos 2018, 2019.

Essa distribuição dos profissionais para realizar o acompanhamento do PIP-60 lições passa também por outro critério, segundo o qual as escolas são organizadas conforme seu desempenho. Assim,

[...]foram catalogadas as escolas intermediárias – são pequenas, com resultados variados, que concentram número limitado de alunos. Estas deverão ser abordadas a partir do entendimento de “Irradiação com Cobrança”, no qual a premissa é orientar e estimular o uso do material pedagógico pela equipe da escola. Neste grupo de escola a visita é quinzenal. Nas escolas consolidadas – estas possuem bons resultados e com elevada capacidade de gestão pedagógica. São abordadas a partir do entendimento de “Autonomia com Cobrança” orientar conforme necessidade e estimular o uso do material pedagógico pela equipe da escola. Neste grupo a visita é mensal. Já as escolas estratégicas com resultados médios ou baixos, mas com potencial para melhorar seu desempenho a abordagem é de “Orientação com Cobrança”, a premissa é orientar intensamente e estimular o uso do material pedagógico pela equipe da escola. Neste grupo de escolas a equipe é semanal. (SÃO LUÍS, 2020, p. 22)

Catalogadas as escolas, segundo suas performances, estas passam por diferentes níveis de cobrança (irradiação, autonomia e orientação), com fins de utilização do material didático, podendo ser visitadas mensalmente ou semanalmente, condizentes com o seu perfil: intermediárias, consolidadas e estratégicas. Baseando-se nessa configuração que se deu na SEMED para implementar o plano, isto é, na assimilação dos valores e crenças advindos da Consultoria Gazzola, as UEB's passam a vivenciá-las nas UEB's ensejando efeitos na organização do trabalho pedagógico, quer da Secretaria, quer das escolas, em especial nas salas de aula. Tais efeitos são evidenciados a partir de dois aspectos discutidos por Contreras: a dessensibilização e a cooptação ideológica.

[...] a “dessensibilização ideológica”, que supõe não reconhecer a importância da perda de controle sofrida em relação ao conjunto de valores e ao fim social de seu trabalho, compensando-a pela valorização racional e técnica do mesmo: o importante não é o valor de seu trabalho, mas, sim, realizá-lo cientificamente. A outra resposta acomodatória foi a “cooptação ideológica”, que significa uma reformulação dos fins e objetivos morais, de maneira que acabem sendo compatíveis com aqueles pretendidos pela organização para a qual se trabalha (2002, p. 42).

Toda essa organização visa controlar o trabalho de todos os envolvidos nos processos, em especial o do professor. Essa forma de poder fica impregnada nas escolas, que reproduzem as rotinas de gerencialismo, responsabilizando os profissionais pela implementação do plano. Vivencia as lições por meio de “cobrança”, travestida de valores, fins sociais, morais, que alienam o trabalho docente em sua essência, pois este é gerado historicamente no humano, com/para o humano. Com esse mecanismo de controle pressionando a atividade do professor, este passa a se estranhar, estranhar seu trabalho, pois

isso individualiza e adentra o fenômeno *eros* em sua subjetividade.

4.3.1 O cenário da formação continuada de professores *pedagógico* que atuam no PIP-60 lições

Nesse cenário, são vivenciadas as formações continuadas oferecidas pela SEMED, por ocasião da implementação do PIP-60 lições. No decorrer da pesquisa, observaram-se duas formações continuadas que serão designadas como cenas 1 e 2, descritas e analisadas com base nos objetivos desta seção.

Importa ressaltar que focaremos aqui apenas na formação continuada porta a serviço dos professores, que reconhecemos como professores alfabetizadores. Outras formações destinadas a gestores e coordenadores pedagógicos ocorreram durante este período, mas não serão analisadas aqui porque não são objetos deste estudo.

Cena 1 – “Me deram um nome e me alienaram de mim” – Clarice Lispector
Local: Faculdade Pitágoras, Sala 21
Data: 19 de março de 2018, carga horária de 8h.
Turno: Matutino (7h30 às 11h40) Vespertino (13h30 às 17h30)
Participantes: Professores do Ciclo de Alfabetização (1 de cada escola) equipe central e facilitadores.
<p>Mais de 30 (trinta) professores e coordenadores pedagógicos, atendidos segundo seu núcleo, estiveram em uma “sala de aula” adaptada em um contêiner na Faculdade Pitágoras, durante dois dias. Os primeiros momentos foram de indignação pela localização e condições da sala, pois, apesar do ar-condicionado ligado, fazia calor, o espaço era pequeno para a quantidade de pessoas, além de alguns profissionais que se ressentiram pelo cheiro de mofo no local. Passado esse primeiro momento de acolhida, as professoras tomaram acento e passaram a receber as orientações sobre a oficina pela formadora. A oficina intitulada “Consolidando a alfabetização com 60 lições: apropriação e coautoria”, listou os seguintes objetivos:</p> <p>1.1. Analisar a proposta “Consolidando a alfabetização: 60 lições, para compreender a lógica da organização desse material didático a ser trabalhado com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda não plenamente alfabetizados. 1.2. Discutir as estratégias e atividades de sua implementação nas escolas, o monitoramento e a avaliação da intervenção pedagógica e as adaptações necessárias, considerando a realidade e necessidades da rede municipal de São Luís. 1.3. Sugerir atividades para adequação e ampliação do uso do material em sala de aula pelo professor regente. (SÃO LUÍS, 2018, p.2)</p>

Nessa turma havia duas formadoras, dentre elas a autora do material didático, a Profa. Rosaura Castro, que seguiu uma sistematização das ações pedagógicas com base em horários bem rigorosos. Faço essa ressalva, pois sempre que se aproximava do horário planejado para o término de uma atividade proposta, ela avisava, e insistentemente pedia que se cumprisse os tempos destinados à cada atividade.

Na sua exposição sobre a “Proposta Pedagógica – Consolidando a alfabetização: sessenta lições” utilizou slides que abordavam conteúdos como: o professor alfabetizador; a avaliação pedagógica diagnóstica e análise dos resultados; o foco da proposta de intervenção pedagógica; a avaliação processual e correção de rumos; e implementação. Como a proposta era “nova”, poucos se manifestaram com questões, mesmo porque a abertura para essas manifestações foi bem controlada. A exposição ocupou o turno da manhã; no turno vespertino, passou-se para a oficina, que consistia em:

- a) Explicar o processo de análise das lições constantes no documento “Consolidando a alfabetização: “60 lições” a ser entregue aos participantes.
- b) Organizar os participantes em 7 (sete) grupos para os trabalhos na parte da tarde.
- c) Distribuir cartões com 7 (sete) números diferentes. Os participantes se agruparão pelo número de seu cartão: 3 (três) grupos ficarão com a “leitura deleite” e cada um dos 4 (quatro) grupos ficará com 1 (uma) “habilidade” constante das lições...[leitura deleite; consciência fonológica; trabalho com alfabeto; compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita; leitura].
- d) Orientar sobre a distribuição do tempo para o trabalho: 1h15 para análise e registro das contribuições e 1h45 para apresentação da contribuições dos grupos: 10 minutos para cada grupo (SÃO LUÍS, 2018, p. 3).

Com o desenvolvimento da oficina, os professores puderam manipular o material didático, pois foi entregue a cada um uma apostila com as lições. No grupo em que estava fiquei observando as reações dos professores ao folhearem e iniciarem as leituras. Estes comentavam entre si.

Prof. 1 - Já faço isto na minha sala. Não são com estes nomes aqui [apontava para as etapas].

Prof. 2 – Parece uma cartilha. daquelas do tempo da minha vó.

Prof. 3 – Já viram os textos? Tem texto que precisa ser excluído. [Referia-se ao texto da lição 20, intitulado “Didi, minha babá”. Fala sobre uma mulher negra que é babá].

Prof. 4 – Por que isso tão separadinho? Estes horários? Não dá para a criança interagir.

Uma das professoras indagou a formadora sobre o texto “Didi, minha babá”, dizendo ser preconceituoso, desatualizado, se posicionando contra o uso do texto em sala de aula. A formadora disse que seria uma oportunidade de desconstruir o texto ou ainda que este poderia ser substituído, de acordo com a realidade da docente.

Outra professora questionou sobre a reprodução dos anexos do material necessários ao desenvolvimento da proposta de trabalho, conforme explanado anteriormente. Afirmou que na escola onde trabalha não havia máquina copiadora e tampouco papel. Denunciou que as atividades eram reproduzidas e pagas por ela, pois a escola não disponha de recursos. A formadora disse “tranquelize seu coração”, pois todos os recursos seriam disponibilizados, o secretário de educação garantiu.

Mediante essas falas iniciais sobre o material, a formadora retomou a pauta do encontro, orientando uma atividade a ser realizada em grupo e endossando a necessidade de cumprimento do tempo estabelecido.

O grupo que estava acompanhando ficou responsável pela etapa sobre “Consciência fonológica”. O que deveriam fazer? Analisar as 60 lições, selecionando cinco e, a partir destas avaliar sua adequação, indicar se atendiam as habilidades descritas para a etapa ou se seria necessário ampliar o conteúdo junto aos estudantes alfabéticos. Sugerir atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, de forma que todos os estudantes possam consolidar essa habilidade. Preencher um quadro análise das lições a serem apresentadas. O grupo precisava eleger um coordenador. E organizar sua apresentação para 10 minutos. (1h45 minutos para resolver a atividade).

O grupo, composto por 5 professores e 2 coordenadoras pedagógicas, iniciou as atividades.

Prof. 1 – Gente, vamos primeiro nos apresentar, penso que nome e escola sejam suficientes.

Passaram a se apresentar, situando minimamente seu percurso profissional. Em seguida, a mesma professora sugeriu que fosse realizada uma leitura silenciosa das lições e que cada uma pudesse fazer suas contribuições.

Prof. 2 – Não conseguiremos ler tudo isso. Vamos nos concentrar nas 5 cinco primeiras. Dar o que elas [formadoras] querem e encerrar isso. Ainda vou pra escola à tarde. Tenho que pegar meu filho na escola. Somos o grupo 4. Não dá pra conhecer, analisar, tudo isso nesse barulho dessa sala. [sic]

As demais concordaram e seguiram para a leitura silenciosa. Nesse meio tempo, já havia se passado 40 minutos. Ficou registrado porque a formadora informou. Ela também foi uma vez no grupo perguntar se tínhamos alguma dúvida, o que, no momento, não foi expresso.

Algumas sugestões foram colocadas e, devido ao tempo, foram reduzidas ainda mais as lições (restando apenas três), e focou-se no conceito sobre consciência fonológica para o desenvolvimento de uma atividade.

As professoras debateram, exemplificaram, sugeriram, apenas no grupo.

Prof. 4 - Precisamos fazer atividades com rimas, aliteração, texto fatiado etc. Isso faz com que a criança pense sobre como fala e como poderá escrever, percebendo os sons.

Prof. 1 – E vocês não falam [se referindo às coordenadoras]. Não vão nem dizer que estar errado.

As outras professoras concordaram numa voz – É. E vocês?

Coord. 1 – As professoras são vocês. Vocês que estão em sala de aula têm mais experiência com esse tipo de tema. Vejo que está tudo coerente. Quem vai apresentar? Quem tem a letra bonita, preenche o quadro, pois precisa entregar ao final da apresentação.

Prof. 1 – Todas precisamos saber isso. Não só as professoras.

Prof. 2 a 5 concordaram com a fala da professora 1.

Coord. 2 – De fato. Como orientaremos um trabalho pedagógico, se não conhecermos isso... Mas vamos focar na apresentação, o tempo está correndo.

Um clima de insatisfação por alguns instantes. E retomaram a escrita do quadro depois de alguma resistência.

A coordenadora 2 apresentou a atividade que ampliava as lições 1, 2 e 3. Sendo respectivamente uso de texto com trava-língua, texto fatiado baseado na cantiga de roda “O cravo brigou com a Rosa”, e exploração do ambiente escolar por meio gravuras e palavras (nomeando locais e objetos).

Na medida que os grupos se apresentavam, às vezes a formadora ampliava ou discutia alguma questão, sempre valorizando as produções e reforçando a ideia de que outros textos poderiam ser acrescentados, isto é, a ideia de coautoria, desde que garantissem as etapas, pois passar por elas ajudava os estudantes a refletirem sobre o SEA. Finalizadas as apresentações dos grupos, a formadora retomou os objetivos do

encontro e questionou se a turma entendia que haviam sido cumpridos. Nesse momento, já estava circulando uma ficha de avaliação do encontro, que era devolvida à formadora ao final.

OBS.: Embora, a autora tenha direcionado a atenção ao grupo 4, foi observado que a formadora circulou entre os demais grupos, por uma vez, esclarecendo dúvidas. Que dois grupos apresentaram uma proposta diferente do que fora solicitado na atividade, extrapolando a proposição da lição, o que durante a apresentação consideraram uma proposta tradicional de alfabetizar; que foi retomado pela formadora afirmando que respeitava o ponto de vista do grupo, e que elas tinham a liberdade para desenvolver outras atividades.

Na cena 1, estão retratados alguns dos destaques, das inúmeras situações, que ocorrem dentro de uma fração de minuto em uma sala de aula, onde os professores são aprendizes. Assim, pela necessidade de recorte do objeto em análise, de melhor compreensão do décor, buscou-se as falas mais relevantes para apresentar essas 8h vivenciadas nesse encontro de formação continuada do PIP-60 lições. Ressalve-se que o primeiro momento da manhã foi uma aula expositiva e que as intervenções dos professores e coordenadores (participantes) foi mínima. A maioria dos dados apresentados na exposição referia-se ao desenvolvimento do programa em Minas Gerais e alguns dados sobre o IDEB do Maranhão e de São Luís. Uma apresentação semelhante foi realizada por ocasião da abertura do programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, que teve como palestrante a Profa. Dra Ana Lúcia Almeida Gazzola, com o tema “Educação com qualidade social: a alfabetização como direito fundamental”.

Esse formato e a pouca participação dos professores e coordenadores pedagógicos permitem refletir sobre a unidade entre teoria e prática, bem como sobre a relação sujeito-objeto estabelecida nesses encontros. Ora, se tenho um programa delineado, com temas e horários tão fixos, o que quero ensinar? Como? Onde? Para quem? Esse modelo remete à transferência de conhecimento, tão questionada e criticada por Paulo Freire. Não se está defendendo a ausência de planejamento, mas sua flexibilidade, com pauta que dê possibilidades para a reconstrução dos conhecimentos. Cumpre garantir um espaço de diálogo, pois é por meio dele que as trocas e ampliações de aprendizagens são realizadas. Freire considera que

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que é o sujeito que *me forma* e eu, *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo que sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e viver o processo formador, eu, objeto agora, terei possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador (1996, p. 22-23. Grifos do autor)

A formação continuada concebida por esse modelo, na qual o fulcro é dizer ao docente como este deve aplicar as lições em sala de aula, fragiliza o trabalho docente, pois subjuga os seus saberes. Por ocasião da entrevista, questionou-se: “como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP-60 lições? Qual o tema central da formação? Qual a periodicidade e carga horária dos encontros?”. Para essas indagações, obtiveram-se as narrativas que confirmam que a mola propulsora da formação do PIP-60 lições estava centrada no conhecimento e na aplicação destas pelos professores junto aos seus alunos.

[...] os conteúdos que eram discutidos nessas formações eram os próprios que estavam inerentes na apostila. Então discutíamos muito sobre as lições, como é que está organizada a lição, estudávamos as próprias lições, discutíamos também sugestões de ampliação de atividades. Então o foco sempre é muito em cima do próprio material do PIP e da compreensão dos professores em relação aquele material. A dificuldade encontrada na execução do material foi deles compreenderem de fato qual era a lógica do material, porque se você não compreende a lógica do material, acaba que ele vira uma receita de bolo, você vai seguindo, seguindo...que era isso, mas você precisa inclusive entender, porque que aquela proposta para fazer as boas perguntas, criar inclusive, construir outros questionamentos. Então, às vezes eles queriam pular algumas etapas, fazer umas, outras não, e o material é organizado para seguir alguns passos, que tem o início ao fim. (FSMD01, 2020). [sic]

Esta formação é organizada e ministrada pela SEMED, os professores participam de encontros, geralmente num local alocado. Em 2018, foi a “Universidade Pitágoras”, com exposição de mais ou menos 8 horas, dirigidas ao entendimento e aplicação das 60 lições do PIP. (CZU01, 2020). [sic]

Essa formação acontecia duas vezes no mês, além de reuniões a cada 15 dias para estudar e planejar as 60 lições. Em 2019, houve uma formação geral com leitura e explicação do material. Depois a formação individual onde acompanhava a escola, conduzindo o planejamento, estudando a lição, esclarecendo alguma dúvida na aplicação da lição. Eu também sentava junto com elas [técnicos de acompanhamento da SEMED] a gente discutir o que poderia melhorar naquelas lições que iriam ser aplicadas. Então a lição que ia ser daquele dia aplicada a gente estudava. (CZR01, 2020). [sic]

Nada disso ocorria. Eram encontros quinzenais para apenas organização do material pra não correr o risco de não ter o material necessário para a lição do dia. Nunca houve tema. (PZU3EF, 2020). [sic]

Não sei especificadamente o tema, mas girava em torno da execução das lições, houveram no mínimo três formações de 4 horas ao longo do ano letivo de 2019. (PZR3EF, 2020). [sic]

Nessas narrativas de FSMD01, CZU01, CZR01, PZU3EF, PZR3EF, notabiliza-se nas falas das professoras a demarcação instrumental com que foi desenvolvida a formação, imprimindo um caráter puramente técnico ao trabalho do professor, visto como “professor aplicador”. Minimizou-se, com isso, sua subjetividade, em conta da valorização dos saberes procedimentais, isto é, foram focados na cognição, numa visão intelectualista e instrumental (TARDIF, 2014).

Em um dos fragmentos da cena 1, pôde-se perceber pela fala da Profa. 2 sobre sua apreensão em querer finalizar a atividade, dada a quantidade de material para analisar. Então, ela disse: “Não conseguiremos ler tudo isso. Vamos nos concentrar nas cinco primeiras”. Sabe-se que analisar qualquer que seja o material é um processo que requer tempo, estudo, reflexão, inclusive com condições adequadas para que isso seja feito³¹. Por exemplo, um ambiente condizente com uma atividade de pesquisa, pois era o primeiro contato das professoras com o material pedagógico.

Porém, foi um processo aligeirado e, assim, a Profa. 2 continuou para concluir o solicitado: “Dar o que elas [formadoras] querem e encerrar isso”. Aqui, a professora queria apenas cumprir a ritualística, atender à obrigatoriedade e às exigências expressas. Essa construção sem sentidos e significados, para o professor, produz um saber fora da prática, simplificando-o nos seus aspectos epistemológico, teórico, metodológico e pedagógico, pois os professores não são cobaias, não são apenas objetos de pesquisa.

Os professores são sujeitos de conhecimento e produtores de saberes. Reconhecer o professor como este sujeito de conhecimento é validar sua partição no espaço-tempo, isto é, eles “deveriam ter direito de dizer algo a respeito da própria formação profissional” (TARDIF, 2014, p. 240)

Ao considera-se a subjetividade do sujeito que aprende, que é produtor de conhecimento, rejeita-se a concepção de aprendizagem numa linearidade, ou, ainda, causa-efeito, que conduza a um único destino, pois só está falando de Educação, de formação entre pares, de processos complexos, de ética, de respeito, de curiosidade epistemológica. Portanto, não é possível limitar prática às lições, uma vez que a aprendizagem acontece numa tessitura de fluxo permanente, ininterrupto de transformação da realidade.

Por não se entender a formação continuada numa perspectiva neotecnicista é que se nomeou a Cena 1 de “Me deram um nome e me alienaram de mim”, uma frase de Clarice Lispector que expressa bem a vivência do PIP- 60 lições para os professores. Como se pode

³¹ Outra realidade: o professor ler e corrigir 30 a 40 redações (uma, ou duas no máximo, por mês).

entrever na narrativa da professora PZR3EF, que declarou:

O PIP é um programa de intervenção pedagógica que promete alfabetizar durante a 60 lições aonde a criança passa por cinco fases, por cinco etapas, que já vem descritas. O professor executa. Então ela passa para leitura deleite, pelo processo de identificação fonética, pelo processo de interpretação, pelo processo de construção estão já ali estabelecidas como devem ser feitas pelo programa de intervenção pedagógica. Mas eu sei também que o professor ele tem autonomia e responsabilidade sobre a sua sala de aula para inovar é para ir além desse programa de intervenção, ir além de 60 lições pode usá-la, como pode extravasar, pode usar apenas alguns aspectos. Então se ela vir de forma obrigatória o professor tem autonomia, direito e dever de contornar esse problema de intervenção pedagógica de acordo com seu processo, com a sua intenção, com a sua necessidade, com a sua possibilidade dentro de sua sala de aula (PZR3EF, 2020). [sic]

Ressalte-se a importância de o professor ser ouvido, considerando-se seus conhecimentos e experiências, favorecendo a expressão da sua subjetividade, de modo a poder compartilhar seu processo de aprendizagem. Nessa direção, a formação acolhe o complexo, o imprevisível, o efêmero, a contradição, o diverso; nesse movimento dialógico, que propicia a soma de singularidades, só que esta proporciona a construção de uma rede de significados que estimulam a revisão de olhares, saberes e fazeres, saberes de si e sobre o outro.

Passamos à apresentação da Cena 2

Cena 2 – “A palavra é meu domínio sobre o mundo” – Clarice Lispector
Local: Faculdade Pitágoras, sala 26
Data: 14 de maio de 2019, carga horária de 4h.
Turno: Vespertino (13h30 às 17h30)
Participantes: Professores e Coordenadores Pedagógicos do 2º ano do Ensino Fundamental.
<p>Com o tema “Consolidando a alfabetização: uma proposta da intervenção pedagógica com as lições para o 2º ano, “iniciou-se o encontro de formação, com 25 participantes, entre professores e coordenadores pedagógicos, atendidos segundo seus núcleos. A sala de aula, conforme já foi referido, é um contêiner adaptado na Faculdade Pitágoras. As formadoras (eram duas) receberam os participantes por meio de uma dinâmica de apresentação, utilizando um crachá. Após a apresentação do grupo, explicaram a importância da atividade do crachá como sendo uma referência estável de leitura e escrita, portanto, significativa, pois trata-se do nome do estudante. Sugeriram que fosse utilizada a atividade do crachá junto às crianças. Por essa observação, houve um comentário crescente entre as</p>

participantes do encontro, afirmando que já utilizam o crachá com esse objetivo.

Em seguida, uma das formadoras realizou a leitura deleite do texto, “Gente que mora dentro da gente”, do autor Jonas Ribeiro. Ao finalizar a leitura desse texto, passou então a uma aula expositiva, utilizando slides, nos quais destacou os seguintes objetivos:

- 1.1. Conhecer a proposta “Consolidando a alfabetização: 60 lições;
- 1.2. Discutir as estratégias e atividades de sua implementação nas escolas, o monitoramento e a avaliação da intervenção pedagógica e as adaptações necessárias, considerando a realidade e necessidades da rede municipal de São Luís. 1.3. Analisar os resultados do Diagnóstico Inicial refletindo acerca das possíveis intervenções a luz dos pressupostos teóricos do PIP-60 lições. (SÃO LUÍS, 2019, p.5)

Nessa exposição, ao esclarecer sobre a sistemática de avaliação, realizando destaque para o diagnóstico inicial, fez algumas problematizações para que as professoras e coordenadoras pedagógicas refletissem.

Formadora 1 - Quais habilidades necessitam de maior intervenção? Quais intervenções podem ser implementadas visando avanços nos resultados? Qual a relação entre o diagnóstico apresentado com o resultado? Qual critério utilizamos para dizer se a criança é ou não fluente?

A formadora 1 apresentou um gráfico e vídeos da própria turma para refletir junto aos professores o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes. Afirmou que, com boas intervenções pedagógicas, estaria com quase 70% dos estudantes na hipótese alfabética.

Então, houve algumas inferências a partir da apresentação dos resultados da formadora.

Prof. 1 – O diagnóstico inicial ou avaliação processual fica prejudicada, pois os estudantes são muito infrequentes.

Coord. 1 – Quantos estudantes têm na sua turma do 2º do ano? Lá na escola são 38 (trinta e oito) crianças. Não temos professores em todas as turmas. Temos sempre que unir turmas quando alguma professora falta ou liberar os estudantes mais cedo. O diagnóstico não expressa essa realidade. Não fazemos porque não temos as condições necessárias para isso. As professoras estão cansadas das turmas lotadas. A sensação é que estamos sempre começando.

Prof. 2 – Você [referindo-se à formadora] conseguiu, inclusive, filmar o progresso, os conflitos cognitivos do seu estudante no, na construção de hipótese de leitura e escrita. Na minha sala não consigo nem organizar grupos de tão cheia que é a turma, em uma sala quente, escura. Todo mês tenho que cobrir as paredes com papel porque não aguento tanta feiura. Valorizo sua atitude, mas temos realidades diferentes.

Outras professoras se inscreveram, porém, a formadora 2 interferiu: Vamos seguir com a pauta, pois temos outros assuntos para tratar, sabemos de todos os problemas da rede e precisamos trabalhar com a realidade que temos.

A formadora 1, então, retomou o tema da avaliação, explicando que os resultados da avaliação interna SIMAE evidenciavam que houve uma melhora nos indicadores de leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização da rede, inclusive, destacou o desempenho, nessa avaliação, sobre o êxito do núcleo rural. Finalizou esse momento realizando uma citação de Libâneo (1994) sobre a avaliação como tarefa didática.

Seguiu com a exposição oral, explorando o material didático do PIP- 60 lições, situando a experiência realizada com esse material nas escolas do Estado de Minas Gerais, e destacou que a idealizadora era uma professora do Ciclo de Alfabetização, professora Rosaura Castro. Que o material já possui orientações da BNCC (2018) no que se refere às habilidades do 2º ano a serem desenvolvidas ou consolidadas nessa etapa.

Enquanto ela explicava sobre o material didático, a formadora 2 foi entregando as apostilas para as professoras e coordenadoras. Após a entrega, houve alguns questionamentos.

Coord. 2 – Será uma lição por dia? Haverá troca entre turmas?

Prof. 5 – E o livro didático? Como fica? E os demais conteúdos das outras disciplinas?

Prof. 3 – Pela experiência, sabe-se que 1h30 não são suficientes para desenvolver uma lição. Como fazer?

Várias questões foram levantadas, porque a maioria dos participantes já conhecia o PIP-60 lições pela vivência ou pela observação de outras turmas na escola onde trabalhavam.

Formadora 1 – As lições devem ser desenvolvidas uma a cada dia; podem

ser adaptadas de acordo com a realidade da turma. Para isso, é preciso estudar o material (com antecedência). Este ano não haverá trocas. As lições serão ministradas para toda a turma, por isso, foram acrescentadas se mais trinta minutos ao tempo de cada lição.

Concluída essa etapa de exposição, passou-se ao momento de conhecimento do material didático, que foi realizado em equipes. Cada equipe ficou responsável por uma etapa, segundo a estrutura da lição: leitura deleite; consciência fonológica; trabalho com o alfabeto; compreensão da natureza do SEA; e leitura. Deveriam propor atividades para enriquecer o que já estava proposto no PIP-60 lições, de forma que contemplassem todos os estudantes da turma segundo seu desempenho de leitura e escrita, com base no diagnóstico que já possuíam.

A autora acompanhou um dos grupos, no qual havia três professoras e uma coordenadora pedagógica. Apenas uma professora não era da mesma escola, e também era o primeiro contato com o material didático; assim, a apresentação entre elas foi muito rápida. Esse grupo ficou responsável pela leitura deleite. A coordenadora pedagógica sugeriu utilizar-se o texto “O caso cigarra”, que deveria ser utilizado para a leitura ficar mais atrativa e para que as crianças entendessem o sentido de uma entrevista, a dramatização.

As professoras concordaram e passaram a organizar a apresentação, decidindo personagens, construindo microfones, faixas e um cartaz com sinais de pontuação, conteúdo este que seria abordado após a dramatização. Elas entendiam que esse tipo de texto facilitaria a compreensão das crianças para o uso correto desses sinais, uma vez que possui vários diálogos. O tempo para cada atividade sempre fora controlado.

Enquanto as professoras estavam realizando a atividade, as formadoras ficaram circulando entre os grupos, esclarecendo dúvidas e entregando alguns materiais de apoio produzidos pelo NALF (Quadro de hipóteses com nível psicogenético; ficha 2 – Caracterização da turma – leitura e escrita, orientações sobre o diagnóstico inicial para o Ciclo de alfabetização; o que considerar durante o planejamento do trabalho com as “60 lições”; sugestões de atividade para casa baseado nas lições 35 e 55 do PIP; um texto para a lição de casa, “Que prática é esta?”, da autora Eliane Parmero Romano)

Seguindo a ordem das etapas da estrutura do plano, a equipe em que estava a autora acompanhando (observando para a pesquisa) foi a primeira a se apresentar. Na medida em que as equipes se apresentavam, as formadoras teciam breves comentários, a maioria apenas elogiando.

Com o término das apresentações, foram feitas algumas questões.

Prof. 5 – Em que momento iniciaremos essas lições? O diagnóstico que fizemos já está defasado.

Coord. 3 – E a reprodução desse material todo, quem arcará? Na escola não tem máquina de xerox³².

Prof. 3 – Essas lições são muito repetitivas. É obrigatório realizá-las?

Enquanto a formadora 1 respondia às questões, a outra entregava uma ficha para realizar a avaliação do encontro. A formadora respondeu que as lições deveriam ser iniciadas em junho, mas o NALF avisará as escolas. Faltam poucas escolas para entregar as copiadoras; todas as escolas terão a máquina e o papel para que o professor possa desenvolver as atividades do PIP-60 lições. O professor não é obrigado a nada, mas é importante conhecer e dominar os elementos do seu planejamento para ensinar bem. Observem bem o planejamento do PIP-60 lições para adaptar ao de vocês. Sugiro que a cada quatro aulas retomem o planejamento, observando se os estudantes aprenderam o que está posto nas lições.

Na cena 2, foram retratados alguns dos acontecimentos que serão analisados à luz dos teóricos e dos objetivos desta pesquisa. Conforme já foi descrito na cena, foram quatro horas de aula, acompanhada por duas formadoras, que orientaram uma turma de vinte e cinco professoras e coordenadoras pedagógicas do 2º ano do Ensino Fundamental, ocasião em que estava sendo implantado o PIP-60 lições nessa etapa de ensino. As formadoras seguiam uma pauta de trabalho, que foi apresentada e discutida, segundo algumas demarcações (talvez em relação ao tempo das atividades) estipuladas pela equipe. Foi possível perceber porque as formadoras de outras salas vinham e observavam o que estava sendo feito [olhando as projeções] e comentavam: “Você ainda está aí?” Ou, então: “Nossa, eu estou muito atrasada em relação a vocês; vou-me adiantar um pouco”.

³² Lugar-comum. Acrescentem-se falta d’água nos banheiros, ausência de técnicos em eletrônica, monitores com funcionamento deficiente etc.

Havia uma certa cadência entre as turmas quanto à exposição da pauta. Esse fato faz lembrar alguns princípios que são constantemente alardeados pelos professores, como: conhecimentos prévios, heterogeneidade, respeito aos ritmos dos estudantes, planejamento flexível, dentre outros que remetem à complexidade que é ensinar. Situa-se esses temas porque quem está diante da formação continuada, orientando, ensinando, está diante de estudantes, estudante-professores, sim, mas a estudantes. Não podemos esquecer-nos desse elemento: estamos trabalhando com educação de adultos, portanto, com a Andragogia, e os adultos e idosos, especialmente os professores que já possuem certa expertise, precisam ser reconhecidos nessas especificidades, ter seus conhecimentos validados.

Essa provocação parte não apenas do controle sobre os horários, reduzindo as falas dos participantes, mas também sobre a proposição de algumas atividades (uso do crachá) como algo novo. Precisamos, pois, manter uma vigilância crítica. Conforme Rios (2011, p.57) discute:

[...] é preciso recolocar as perguntas clássicas e até mesmo fazer, criticamente, novas perguntas. Voltando-se para sua atuação, o professor terá que se indagar se na ação, e não apenas no discurso, ele tem se preocupado em buscar as respostas, em atualizá-las, em construí-las. Quantas vezes afirmamos que “já não se fazem alunos como antigamente” e insistimos em ser professores “de antigamente”?

Vigiar o discurso materializá-lo, revisando-o constantemente, são uma necessidade premente dos professores críticos e reflexivos, que trabalham dialeticamente numa unidade teoria-prática, vendo-se e permitindo a outros se verem como sujeitos históricos. Assim, a partir dos estudos de Saviani (1996), defende-se que a formação continuada deverá favorecer a reflexão filosófica, que, em sua constituição, tem suas exigências (radical, rigorosa e de conjunto), as quais possuem conexões metodológicas que contribuem com os exercícios sociais, ético, moral e político da profissão, transformando a prática pedagógica frente à emancipação dos sujeitos: “cada homem é levado a refletir, portanto, a filosofar” levantando sempre novas questões melhorando a vida em sociedade (SAVIANI, 1996, p. 38).

Da cena 2, outro elemento que se destaca é a produção do documento elaborado pelo NALF para aplicação do PIP-60 lições intitulado, “O que considerar durante o planejamento do trabalho com as “60 lições”, para “facilitar” o trabalho docente. O documento possui apenas uma página, com três colunas (o antes, o durante e o depois), e lista cerca de treze ações que os professores devem executar, considerando-se as lições do PIP-60

lições alinhadas às habilidades da BNCC, do SIMAE, das Ações do Dia D³³, do Projeto Político Pedagógico e da rotina da escola. Segundo Imbernón (2011, p.554) esse tipo de formação aliena o trabalho do professor, pois:

O profissionalismo está ausente, já que o professor se converte em instrumento mecânico e isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como consequências a espera de que as soluções venham dos “especialistas”, cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento profissional.

A formação continuada deve contribuir para que o professor (re)construa teorias, refletindo sobre sua prática, mas não findando nela. A formação é apenas o ponto de partida para as investigações que ajudem a pensar, propor, compreender a educação e a realidade social de forma coletiva. Assim, na entrevista com as professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, perguntou-se: “Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP-60 lições?”. As respostas confirmaram entendimentos anteriores do caráter neotecnista da formação continuada do PIP-60 lições:

Não lembro da pauta da formação, esse detalhamento. O foco foi tudo em cima da aplicação do PIP. Mas como eu te disse uma forma muito resumida [conteúdo resumido] uma sala super cheia, então totalmente desconfortável, um ambiente pequeno. As informações foram reduzidas em aplicar algumas atividades e trabalhos em grupo. Na realidade foi falado mesmo qual a finalidade do PIP. Inclusive considero que foram poucas dúvidas esclarecidas. Senti que a formadora teve muita segurança do que aplicava, mas acredito que por conta da quantidade de pessoas, e professores acumulados ali, se tornou mais difícil essa formação atingir alguma aprendizagem (PZU2EF, 2020). [sic]

Como eu já falei anteriormente nós tivemos um momento geral, todos os professores que irão participar do PIP, onde o plano foi apresentado, foi colocado à sua estrutura e posteriormente esse trabalho da formação era feito na escola, junto com as formadoras, então era gradativo, tinha os dias que elas vinham e nos reunimos, e elas tiravam nossas dúvidas com relação à estrutura do plano. O plano vem todo estruturado. Então não se tinha um tema x para ser trabalhado (PZR2EF, 2020). [sic]

³³ Dia “D - Toda Escola deve fazer a diferença” Trata-se de um documento intitulado GUIA DE ORGANIZAÇÃO DO DIA “D” DA ESCOLA E DOS PAIS, que consiste em orientar ações junto à Equipe Gestora da Escola para preparar um dos dias letivos de forma eficiente e prazerosa. “Todos os materiais necessários para uma análise criteriosa devem ser disponibilizados aos profissionais da Escola: os resultados das avaliações externas – IDEB e SIMAE, os resultados das avaliações internas, as metas alcançadas e as metas pactuadas, bem como outros que a gestão da Escola considere pertinentes”. (SÃO LUÍS, 2018, p.3). Este documento também é parte integrante do Plano de Intervenção Pedagógica – Escola, que trabalhará a cultura escolar e o planejamento estratégico das escolas que possuem o PIP-60 lições.

Diferentes pontos de vista foram expressos em relação à implementação do PIP-60 lições pela via da formação continuada, considerando, inclusive, percentuais de aceitação ou rejeição dos professores à proposta do plano em questão. O acolhimento é bem expressivo, conforme demonstrado nas narrativas das professoras FSMD01 e FSMD04, ao considerarem a questão: “Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP-60 lições?”

Fizemos todo o trabalho de acompanhamento, entrega de materiais, observações, não houve, a princípio rejeição, pelo contrário dos professores aceitaram, podemos colocar que cerca de 100% a 80% foi favorável, tranquilo 20% ficou com outras concepções que acreditava ser melhores do que é do PIP. Houve esse respeito, mas a maioria foi favorável à implementação do PIP. Sim, quando há o fomento a atitudes mais solidárias, quando a organização da aceitação na verdade de grupos heterogêneos, quando se percebe também, o aluno como centro da aprendizagem, quando se percebe um trabalho baseado no diálogo e de aprendizagens. São pontos que foram bastante considerados no trabalho do PIP (FSMD03, 2020). [sic]

[...]fora implementado com pouca rejeição, embora no início o receio do desafio por parte dos docentes de como seria a receptividade na sala de aula. Para tanto, suprir, e poderem trazer proveito houve uma mobilização efetiva de um trabalho coletivo, onde todos da Rede e da SEMED uniram forças para a realização da Intervenção Pedagógica de acordo com as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, com a participação dos professores do terceiro ano, com atividades diferenciadas na sala de aula, os pais foram comunicados da ação do PIP, buscando assim a parceria e envolvimento da família, bem como dos demais funcionários [...] (FSMD04, 2020) [sic]

Foi perguntado a todas as entrevistadas, porém, destacam-se aqui apenas algumas respostas: as das professoras GSMD02 e GSMD03. A questão foi esta: “Como se deu a implementação do PIP-60 lições no Sistema Público de Ensino de São Luís do ponto de vista da aceitação dos professores, considerando-se que é um planejamento que já recebem pronto?”

O material foi estruturado. Quando se diz “pronto”, entende que não se precisa fazer mais nada, e na verdade não é essa intencionalidade, cada professor teve um período para poder ler o material e ver se estava atendendo ou atenderia às necessidades, poderia enriquecer ou usar como estivesse. Então a forma como o professor recebeu para fazer seguir de forma autônoma, ou seja, poderia fazer o material da melhor maneira que atendesse às suas necessidades. Agora respeitando aquela estrutura de uma hora e 30 minutos, pois tratava-se de uma intervenção de algo que não foi aprendido. [...] A aceitação de uma maneira geral ela não foi ruim, foi boa. Tivemos poucos professores que resistiram e não querer usar, e a justificativa foi, para algumas poucas, é que era o material pronto, embora fosse dado elas a oportunidade de enriquecer e ou usar outro material, mas no geral foi boa aceitação (GSMD03, 2020). [sic]

Não houve manifestação de resistência. Os professores podiam modificar, ampliar, descartar a partir de suas realidades escolares. O material era uma sugestão já experimentada. Inclusive, formalmente, só há o registro de uma professora comunicando que não usaria. A rede é muito diversa e foi respeitado o

posicionamento docente. Destaco ainda que o grupo de professoras que utilizam a metodologia do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação) também não utilizou as 60 lições pois desenvolvem um trabalho com base no pós-construtivismo. (GSMD02, 2020) [sic]

Compreende-se que há uma situação problemática (a alfabetização das crianças) no Sistema Público de Ensino em São Luís, certamente oriunda de má administração do Estado, na gestão atual e em gestão pretéritas, evidentemente com outros condicionantes associados. A pesquisa tornou evidente, entre outros fatores, que houve e há resistência às políticas, programas e ações propostas pela SEMED em todas as esferas, desse a própria SEMED até às salas de aulas. Crê-se que há equívocos nessas contas de aceitação no que se refere à totalidade dos professores alfabetizadores.

Essa conta de aceite em massa dos professores, quanto à aceitação do plano, chama atenção, pois demonstra certa “docilidade” desses profissionais, fato que pode representar ausência de esclarecimento teórico, especialmente porque o estudo expõe outras evidências, tanto pelas observações da formação continuada, das aulas, quanto pelos documentos e diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa. Compreende-se que a “aceitação” em massa (100%, 80%) revela uma subordinação à uma orientação de “especialistas”, possuidores dos conhecimentos necessários para o sucesso da educação. Sabe-se que a formação continuada não resolverá todas as situações problemáticas existentes na educação pública ludovicense, porém, pleiteamos que ela proporcione/dote os professores “[...] de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara [...] dando à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social” (IMBERNÓN, 2011, p. 44).

Em outro momento, a formadora abordou o tema da avaliação explicando que os resultados da avaliação interna SIMAE evidenciam que houve melhoras nos indicadores de leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização da rede. O SIMAE, segundo o sítio oficial do CAEd, foi implementado em 2017, e “avaliou o desempenho dos estudantes do 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental distribuídos em 113 escolas e 48 anexos, totalizando 161 escolas da rede municipal e 7 núcleos. Em 2018, segundo os mesmos dados, o SIMAE avaliou a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos” (CAEd, 2020, p. 1).

Os dados do SIMAE explorados nesta pesquisa e na narrativa dos gestores da SEMED, das escolas, das formadoras do PIP-60 lições e das professoras, pressupõem uma revelação sobre a materialidade da formação continuada, apresentando os efeitos na

aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização, as quais serão exploradas posteriormente. Ressalte-se que, embora o 1º ano do Ensino Fundamental não seja objeto direto desta investigação, optou-se por acrescentá-lo nessa análise como elemento que enriquece a pesquisa, pois propicia uma leitura histórica do desempenho desses estudantes quando da implementação do plano.

Nota-se que o 1º ano foi a única etapa que não teve a implementação do plano, mas que evoluiu tanto nos padrões de proficiência quanto de desempenho. Conforme podemos observar com base nos Quadros 13 a 16, os resultados de desempenho dos 1º ao 3º do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa evidenciam que houve progressão na proficiência média, no interstício de 2017 a 2018, nos 1º e 3º anos, sendo que o 2º ano manteve o desempenho básico. No entanto, nota-se que, embora haja um crescimento nas notas dos 2º e 3º anos, estes continuam com um percentual maior de estudantes com desempenhos abaixo do básico nessas etapas. O que isso significa? Que os estudantes precisam melhorar quanto ao domínio de apropriação do sistema da escrita, estratégias de leitura e de processamento do texto. Tais habilidades e competências deverão ser também conteúdos da formação continuada junto aos professores alfabetizadores, evidentemente visualizando a realidade da escola em que atuam.

Quadro 13 - Resultado de Desempenho e Participação da Rede – Língua Portuguesa – 1º ano do Ensino Fundamental

Local	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Nº previstos de Estudantes	Nº efetivo de Estudantes	Percentual de Participação	Percentual de estudante por padrão de desempenho ³⁴			
							AB	B	P	A
São Luís	2017	471,3	Básico	6522	4392	67,3	25,5	39,2	24,5	10,8
	2018	511,2	Proficiente	6413	5292	82,5	13,5	31,4	36,0	19,0
	2019	522,0	Proficiente	6512	5409	83,1	11,5	31,6	34,4	22,5

Fonte: CAEd-UFJF/SEMED-SL/SIMAE-SL

³⁴ As siglas sobre o percentual de estudante por padrão de desempenho significam respectivamente: AB - Abaixo do Básico, B - Básico, P - Proficiente e A – Avançado. Ver *Revista do Sistema da Rede Municipal de São Luís*. Volume 3, 2019, produzido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.

Quadro 14 - Resultado de Desempenho e Participação da Rede – Língua Portuguesa – 2º ano do Ensino Fundamental

Local	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Nº previstos de Estudantes	Nº efetivo de Estudantes	Percentual de Participação	Percentual de estudante por padrão de desempenho			
							AB	B	P	A
São Luís	2017	524,4	Básico	7699	5479	71,2	41,9	34,0	19,1	5,0
	2018	582,8	Básico	7186	6131	85,3	21,5	33,7	31,8	13,0
	2019	586,3	Básico	7231	6409	88,6	19,6	33,0	36,1	11,2

Fonte: CAEd-UFJF/SEMED-SL/SIMAE-SL

Quadro 15 - Resultado de Desempenho e Participação da Rede – Língua Portuguesa – 3º Ano do Ensino Fundamental

Local	Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Nº previstos de Estudantes	Nº efetivo de Estudantes	Percentual de Participação	Percentual de estudante por padrão de desempenho			
							AB	B	P	A
São Luís	2017	572,5	AbaixoBásico	9284	6572	72,7	59,4	16,4	19,2	4,9
	2018	623,4	Básico	9158	7805	85,2	39,3	19,6	31,9	9,1
	2019	631,9	Básico	8526	7613	89,3	35,6	18,2	34,1	12,2

Fonte: CAEd-UFJF/SEMED-SL/SIMAE-SL

Quadro 16 - Resultado de Desempenho e Participação da Rede – Língua Portuguesa – 1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental

Ano	Ensino Fundamental – Anos Iniciais		
	1º ano	2º ano	3º ano
2017	471,3	524,4	572,5
2018	511,2	582,8	623,4
2019	522,0	586,3	631,9

Fonte: CAEd-UFJF/SEMED-SL/SIMAE-SL

Esse movimento de crescimento de nota e permanência de desempenho também fica evidenciado quando analisamos os resultados da maioria dos núcleos, conforme apresentado no Quadro 17. Destacar-se-ão os dados dos núcleos Turu-Bequimão³⁵ e da zona rural, os quais acolhem as escolas lócus da investigação. Chama-se atenção para o caso do Turu-Bequimão no 2º ano do Ensino Fundamental, que, das etapas analisadas, é o único que não conseguiu manter sua evolução na proficiência e no desempenho, expondo uma queda em

³⁵ Os núcleos Centro, Coroadinho, Itaquí-Bacanga, Turu-Bequimão, Anil e Cidade Operária pertencem à zona urbana de São Luís.

seu indicador no ano de 2019. Já no caso da zona rural, todas as etapas tiveram seus indicadores em constante crescimento, configurando uma mudança entre os níveis de desempenho de básico para proficiente nos 1º e 2º anos, e de abaixo do básico para básico no 3º ano. Mesmo que o crescimento seja discreto, revela uma melhoria nas habilidades e competências em Língua Portuguesa.

Quadro 17 - Resultado De Desempenho e Participação POR Núcleo – Língua Portuguesa – 1º ao 3º Anos do Ensino Fundamental

ANO	NÚCLEOS	Ensino Fundamental – Anos Iniciais		
		1º ano	2º ano	3º ano
		Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
2017	Centro	456,3	542,3	577,0
	Coroadinho	445,6	531,0	586,0
	Itaqui-Bacanga	473,6	516,1	573,9
	Turu-Bequimão	457,6	512,0	577,9
	Anil	492,5	552,7	584,5
	Cidade Operária	492,1	525,2	566,6
	Zona Rural	468,8	513,2	560,8
2018	Centro	521,9	601,3	621,5
	Coroadinho	490,9	560,9	622,4
	Itaqui-Bacanga	526,0	582,2	627,9
	Turu-Bequimão	518,8	601,6	627,1
	Anil	517,4	609,7	650,8
	Cidade Operária	494,1	580,3	618,1
	Zona Rural	513,8	566,0	613,7
2019	Centro	506,5	581,7	628,3
	Coroadinho	511,7	577,4	606,3
	Itaqui-Bacanga	516,6	583,7	634,6
	Turu-Bequimão	511,4	583,2	643,5
	Anil	551,2	612,8	668,6
	Cidade Operária	531,7	591,9	629,1
	Zona Rural	519,6	578,8	624,1

Fonte: CAEd-UFJF/SEMED-SL/SIMAE-SL

As narrativas a seguir representam o entendimento dos sujeitos da pesquisa a partir do questionamento: “É possível perceber algum resultado favorável na aprendizagem dos estudantes com a execução das lições do PIP-60 lições? É possível citar algum?”

Sim, os dados apontados pelo SIMAE revelam que houve melhorias. Entendo que não é resultado somente do PIP, mas de um conjunto de ações implementadas, em especial o trabalho do docente (GSMD02, 2020). [sic]

Nós tivemos resultado favorável, sim, se a gente tiver falando de alfabetização na perspectiva da compreensão e apropriação pela criança do sistema alfabético, então realmente houve uma grande evolução dentro da rede, ou seja, de crianças que não sabiam nem escrever o nome, não tenho conhecimento nenhum, e você perceber que eles evoluíram. Então a apropriação do sistema de escrita se viu realmente o resultado bem favorável para rede (FSMD01, 2020).

Sim[...]percebemos pelo resultado do último IDEB[...]e também o resultado do SIMAE sistema de avaliação da Rede (FSMD03, 2020). [sic]

Os resultados são quase que imediatos quando há realmente o empenho por parte dos professores as crianças conseguem aprender rapidamente através das lições que são apresentadas [...] Talvez isso se dê pela intensificação da ação, pois a mesma corre todos os dias por 2 horas trabalhando as lições, repetição oralidade, e escrita, repetição de atividades escrita. Então há uma intensificação da ação e a criança consegue desenvolver (GZR01, 2020) [sic]

Foram aplicadas 60 lições durante quase seis meses. Percebe-se que alguns alunos conseguiram aprender foram resgatados saíram dessa situação, foram aprovados e conseguiram aprender. O grande problema é que o PIP não trabalha a questão da leitura e interpretação, apesar dos bons resultados na alfabetização. Em outro momento o professor complementava com outras atividades (CZR01, 2020). [sic]

Sim. Evidente que houve alguma mudança com a aplicação do PIP, as crianças que estavam com desenvolvimento mais avançado melhoraram a leitura, quanto a identificação de personagens, a escrita de palavras, formação de palavras e nas crianças que estavam mais atrasados eles conseguiram, evoluíram com relação à escrita de palavras com sílabas canônicas (PZU2EF, 2020) [sic]

Eu considero que os resultados de estudantes não se dão somente pelo programa de intervenção pedagógica porque ele não é o todo do ensino. Então o bom desempenho dos alunos que a gente percebeu até mesmo porque o resultado do SIMAE comprovou isso. Foi porque nós dentro de nossos limites e possibilidades conseguimos desenvolver um bom trabalho, pelo próprio livro didático, por recursos didático-pedagógicos extras que nós produzimos, compartilhamos uns com os outros. Então eu creio para o bom desempenho ou não ele é reflexo do contexto em que o aluno vive, do contexto escolar e também do contexto extraescolar. Sabemos que o que acontece fora da escola também impacta diretamente na aprendizagem das crianças. Destaco o índice de pobreza, o índice de analfabetismo dos próprios pais das crianças da zona rural (PZR3EF, 2020). [sic]

Em consonância com os dados do SIMAE, encontraram-se narrativas que revelarem aparentemente melhorias nos resultados da aprendizagem em Língua Portuguesa. No entanto, salientam outros aspectos que nos ajudam a refletir sobre esse fato, como o investimento realizado na articulação e mobilização dos profissionais, na infraestrutura, no pacote educacional adquirido (PIP-60 lições) e sua respectiva concepção de alfabetização, mas especialmente sobre a demarcação do trabalho docente, que fica evidenciada nessa avaliação educacional.

Apresenta-se no Quadro 18 um outro modo de verificar os efeitos na aprendizagem, analisando a taxa de rendimento de 2014 a 2019, nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, nos quais esses indicadores têm mantido certa estabilidade. São notados especialmente nas taxas de reprovação e abandono dessas etapas de escolarização, tão caras

aos alunos nesse período da vida escolar, pois, sem uma política coerente para a resolução desse panorama educacional, implementa-se uma política que poderá intensificar o fosso já existente nas desigualdades educacionais, reforçadas por avaliações estandardizadas, conforme já revelam alguns estudos no campo avaliação educacional. Fosso porque, conforme já foi apresentado neste estudo, o acompanhamento técnico-pedagógico ocorreu apenas para as turmas em implementação, e não foi registrado nas entrevistas nenhum programa ou ação, para que prossigam no atendimento de apoio pedagógico aos estudantes que seguem com dificuldades de aprendizagem em seu percurso escolar.

Quadro 18 - Taxa de Rendimento do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ano	Aprovação		Reprovação		Abandono	
	2º ano	3º ano	2º ano	3º ano	2º ano	3º ano
2014	95,7	86,3	2,5	12,1	1,8	1,6
2015	94,9	84,2	3,0	14,2	2,1	1,6
2016	94,6	83,6	3,3	14,4	2,1	2,0
2017	95,5	84,8	3,3	14,0	1,2	1,2
2018	95,7	86,1	2,9	12,4	1,4	1,5
2019	96,8	86,9	2,4	12,4	0,8	0,7

Fonte: INEP/MEC

O campo de avaliação educacional é amplo e complexo, pois pode avaliar estudantes, profissionais, instituições, sistemas, subsistemas, programas, ações, e políticas educacionais, e também refletir sobre diferentes perspectivas, argumentos, teorias e metodologias. Na atualidade, alguns estudiosos (AFONSO, 2016; OLIVEIRA, 2015, 2018; LIBÂNEO, 2002) têm apresentado o caráter redutor, conservador e neopositivista das avaliações empregadas pelo Estado, a exemplo do SAEB.

Foi trazida essa discussão à tona porque o SIMAE é mais um desses sistemas de avaliação de caráter estandardizado, da *avaliocracia*³⁶, oriundos do Estado-Avaliador, que vai municipalizar e validar o PIP-60 lições no Sistema Público de Ensino de São Luís. E, mais que isso: porque esse sistema passou a ser indutor de políticas curriculares, de alfabetização e formação continuada, isto é, abarca a Política Educacional, podendo manter controle sobre os processos pedagógicos e seus resultados.

Conforme expresso na Política Educacional “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”,

³⁶ Os autores CORREIA (2010) e FIDALGO (2011) recorrem ao neologismo “avaliocracia” para descrever e analisar os efeitos desta em nível simbólico, institucional e instrumental.

A avaliação diagnóstica do SIMAE foi realizada no período de 22 a 24 de agosto de 2017, com 44.978 estudantes do 1º, 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, em 113 escolas, 48 anexos, fazendo um total de 1.062 turmas. O objetivo da avaliação foi coletar informações para o diagnóstico inicial sobre o desempenho dos estudantes da rede pública nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, por meio dos testes de proficiência, durante o período letivo, possibilitando às escolas criarem estratégias de intervenção no decorrer do processo, de modo a sanarem as dificuldades demonstradas. O resultado da avaliação possibilitou um redimensionamento das ações de formação continuada para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, visando o fortalecimento da gestão pedagógica da escola e o planejamento de execução das intervenções necessárias (SÃO LUÍS, 2017, p. 17. No prelo).

Concorda-se com a necessidade da realização de um diagnóstico educacional da rede, porém, não apenas do desempenho dos estudantes e profissionais da escola, mas do sistema educacional, de modo a garantir-se uma radiografia *aproximada* da realidade que facilite o planejamento e a implementação de ações educativas propositivas, superando a ideologia da *school effectiveness*. Encaminhar os relatórios do Guia de Implementação do PIP para serem preenchidos nas escolas implica refletir sobre questões como: a função social da escola, o fortalecimento da gestão pedagógica, o fortalecimento da formação continuada emancipadora, e repensar estratégias que conduzam à alfabetização na perspectiva dos letramentos.

Essas rotinas de preenchimento de relatórios, entre outras tarefas, não reverberam mudanças no ambiente educacional, e traduzem o espectro de escola produtiva, servindo como instrumento ideológico, utilizado com a finalidade de induzir às práticas e relações sociais de tal modo que acomodem as pessoas à conjuntura existente. Segundo Villani e Oliveira,

[...] a relação entre avaliação estandarizada e políticas públicas [...] recorre também às lógicas econômicas do capital humano e o princípio da *school effectiveness* (eficácia da escola) [...] Quando traduzimos esses modelos para a educação [...] obtém-se como resultados a utilização de diferentes *inputs* – material pedagógico, professores com características particulares (tempo de formação, período de antiguidade). – para produzir uma avaliação do sistema quantitativo (número de anos de escolarização) e qualitativo (medida de acervo dos alunos) (2018, p. 1347).

Nesse sentido, a formação continuada anunciada pelo PIP-60 lições pode produzir métodos de racionalização sobre o trabalho docente, submetendo-o ao controle da Secretaria Municipal de Educação por meio da tecnicidade, pois o professor fica preso à lógica de corresponder aos descritores do SIMAE, às habilidades da BNCC, da ANA e do SAEB. Enfim, suprime a qualidade de pensar sua atividade profissional, desconsiderando a função social da escola pública, pois assume os objetivos da política e/ou pacote educacional. Ressalte-se aqui a relevância de termos no sistema educacional brasileiro descritores para as

áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os quais balizam as avaliações externas e internas. Contudo, compreende-se que há outras áreas disciplinares com o mesmo grau de importância; a preocupação é o foco na despersonalização e descrédito no trabalho docente com a performatividade exigida pelos testes estandarizados, definidos pelos currículos e endossados pela formação continuada institucionalizada.

Noutra ocasião, as professoras questionaram se o diagnóstico já não estaria defasado em relação ao início das atividades do PIP-60lições, sobre a reprodução do material e, ainda, fizeram uma avaliação sobre a repetição das lições. Esse recorte da situação analisada durante a formação continuada ajuda a refletir sobre a importância de fortalecer o espaço escolar, como um locus de formação continuada qualitativa, pois é no coletivo que os professores debruçam-se sobre as situações problemáticas da escola, pensando o processo educacional, isto é, nas crianças com seus diferentes conhecimentos e fases, nas suas singularidades, subjetividades e objetividade das concretudes possíveis de serem realizadas para o ensino e para aprendizagem dos sujeitos, numa perspectiva de evolução pensada por quem vivencia a escola. Assim, concorda-se com Imbernón (2014, p. 91) ao afirmar que

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas.

O aprimoramento do trabalho docente se dá na vivência diária, nas situações enfrentadas na escola, baseado numa prática educativa e crítica, que transforma os seres humanos envolvidos nesse processo intencionalmente. Assim, compreende-se que o professor deverá estar consciente da potencialidade de sua práxis como movimentadora e produtora de sentidos e significados, situada historicamente, que envolve o saber técnico e científico e é indispensável, pois fala de sua presença no mundo, presença ética que carece de tomada de decisão (FREIRE, 1996).

Nesse contexto, nomeia-se a Cena 2 “A palavra é meu domínio sobre o mundo”, da autora Clarice Lispector, pois compreende-se que a voz do professor deverá ser ouvida e considerada na participação e elaboração de políticas públicas educacionais, pois a boa formação teórica poderá fornecer estratégias de luta para transformar aspectos de situações problemáticas na escola em vez do aceite da imutabilidade. Podem ser afloradas a solidariedade e a sensibilização com base nos componentes éticos e políticos do trabalho docente.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: algumas concepções de alfabetização, letramentos e formação continuada

Nesta seção, analisa-se algumas das concepções de alfabetização e letramentos que transversalizam as Políticas educacionais materializadas no ambiente escolar, e que são explicitadas nesta pesquisa com base nas narrativas dos gestores, formadores, coordenadores pedagógicos e professores que atuam no PIP-60 lições, considerando o aspecto social do uso da leitura e da escrita.

Neste estudo utilizou-se como técnica a entrevista semiestruturada, fundamentada na concepção de Lüdke e André (1986) como uma potente ferramenta que acolhe várias nuances do fenômeno estudado. Foram realizadas entrevistas com quatro gestores da SEMED; quatro formadores; dois gestores; dois coordenadores pedagógicos; e quatro professores do Ciclo de Alfabetização. Todos estes atuam ou já atuaram no PIP-60 lições no Sistema Público de Ensino de São Luís, em duas escolas, sendo uma da zona urbana e outra da zona rural.

Assim, para analisar as entrevistas, utilizou-se análise de conteúdo (BARDIN, 2016). As informações aqui analisadas foram reunidas a partir das narrativas de professores que aceitaram participar da pesquisa, no esforço de compreender como, na experiência docente, os sujeitos dialogam com os conhecimentos fundamentais para seu trabalho, os quais consolidam paulatinamente a sua constituição profissional e marcam as práticas educativas vivenciadas na formação continuada e materializadas na escola.

5.1 Alfabetização: breve histórico e concepções atuais

Ao discutir-se sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, é importante serem conhecidas algumas das concepções de alfabetização, pois elas expressam ideologias e práticas institucionalizadas e arraigadas, imersas no âmbito do processo educativo, com implicações para o processo ensino-aprendizagem e para o desempenho acadêmico dos estudantes nessas significativas etapas de escolarização.

Antes de tratar de algumas das concepções de alfabetização, com o amparo da literatura, cabe um breve resgate histórico para situarmos algumas das práticas professorais mais utilizadas no ensino do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Da antiguidade até o início do século XVIII, o SEA era concebido apenas como um código, sendo constantemente apresentadas as crianças apenas as letras isoladas, fora de um contexto significativo, em que

se exigia que estas fossem memorizadas. Logo, eram submetidas a penosas atividades de fixação de sons-fonemas, variações gráficas, enfatizando a habilidade motora. Numa sequência extenuante, apresentam-se as famílias silábicas, mais uma vez pedacinhos soltos de uma realidade textual, bem como de uso social, desvinculados da realidade concreta. Essa metodologia que parte das unidades menores da língua, como letras, fonemas ou sílabas, é conhecida como método sintético. Importa ressaltar que ainda hoje é visualizada nas salas de aulas brasileiras (GALVÃO; LEAL, 2005).

Em meados do século XVIII, na perspectiva de facilitar a alfabetização, introduziu-se o método analítico, que partia de um caráter mais espontâneo, baseado no interesse da criança, com base na memorização de traçado gráfico e numa leitura global de palavras, frases ou textos, para então aprofundar em letras ou sílabas e sistematizar o estudo da língua. (GALVÃO; LEAL, 2005).

O que predomina no método analítico-sintético é o estudo limitado de palavras ou frases formadas pela mesma família silábica, os quais foram muito disseminados nas cartilhas escolares, a exemplo da frase “O bebê baba”. Ou seja: textos fora da realidade, descontextualizados, sem coerência ou coesão. (GALVÃO; LEAL, 2005).

Os métodos apontados acima possuem algumas características em comum. Eles não compreendem a língua como uma produção viva e dinâmica da sociedade, não promovem o estudo de textos reais, contextualizados e diversos em seus gêneros, mas concebem o SEA apenas como simples código. Logo, a alfabetização é situada numa lógica linear, pormenorizada, do processo de codificação-decodificação, priorizando nas crianças apenas o desenvolvimento de habilidades mentais de identificação visual, memorização e a mecânica da grafia, desprovidos de sentido e significado para a vida (FERREIRO, 1996).

Nessa mesma direção, Biarnès (1998, p.141) afirma que

O problema dos "métodos" de leitura, sejam quais forem, quando, em vez de serem uma ferramenta a serviço do aprendiz, fazem dele o objeto de uma ideologia pedagógica. Tudo o que o aluno pode fazer é, então, aderir ao espelho oferecido da letra, sem nele se reconhecer. Essa aderência anula todo espaço de jogo e, impedindo então de se ver outro, impede o acesso a qualquer funcionalidade da letra, ou então cria uma funcionalidade mínima que logo se perderá.

Tal lógica linear, sequencial, faz com que a escola, ao pensar o ensino da língua, da escrita e da leitura, promova práticas alfabetizadoras com um entendimento restrito, segundo o qual só se pode aprender um conteúdo mediante a aprendizagem subsequente de outro, isto, é prioritariamente se aprende a ler e a escrever; depois, se aprende seus usos por

práticas sociais. Ou, ainda, sem considerar o processo de apropriação do SEA, desenvolvem-se práticas pedagógicas diretamente sobre os usos sociais de leitura e escrita. É preciso que haja um equilíbrio para que os processos diretos de aprendizagem da criança sejam respeitados, bem como que a criança possa aproveitar ao máximo essa vivência de forma lúdica, prazerosa, contextualizada, com sentido, para o uso da leitura e escrita nas práticas sociais existentes na sociedade.

Assim, é preciso considerar as especificidades do processo de apropriação do SEA. Magda Soares entende isso como sendo a “desinvenção” da alfabetização, ao afirmar que

Se a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de “desinventar” a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento (SOARES, 2003, p.1).

Essa “desinvenção” é defendida pela autora como um grande equívoco. Isso surge com a crítica aos métodos de alfabetização, instaurada pelo entendimento errôneo das bases do “construtivismo”, anunciado e reforçado pela via da formação de professores, pautada em narrativas didático-pedagógicas segundo as quais não era necessário haver um método de alfabetização. Assim, renegaram técnicas importantes da apropriação do SEA, desconstruindo uma tradição da educação escolar.

Um exemplo da ausência do método de alfabetização é o resultado da aprendizagem de leitura e escrita das crianças apresentado nos índices educacionais. Conforme citado, a partir da base de dados da ANA de 2013, em São Luís, foram realizadas 7.262 avaliações, e apenas 3,4% dos estudantes estavam no nível considerado proficiente, retratando baixo desempenho nessa etapa do Ciclo de Alfabetização

O Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta cinco, define que:

Uma criança pode ser considerada alfabetizada quando se apropria da leitura e da escrita como ferramentas essenciais para seguir aprendendo, buscando informação, desenvolvendo sua capacidade de se expressar, de desfrutar a literatura, de ler e de produzir textos em diferentes gêneros, de participar do mundo cultural no qual está inserido (BRASIL, 2014, p. 85).

Assim, distante de cumprir o que está definido no PNE, é fácil observar que os resultados do IDEB conferem ao Maranhão uma posição desfavorável, conforme demonstrado no Quadro 19 quanto às metas definidas pelo MEC como qualidade no ensino. O desejável

para 2022 seria a pontuação de 6,0, o que representaria um avanço do Maranhão na direção da qualidade definida pelo MEC.

Quadro 19 - Resultados do IDEB 2013-2019 – (Maranhão)

ANO	IDEB Anos Iniciais	IDEB Anos Finais
2013	3,8	3,4
2015	4,4	3,7
2017	4,5	3,7
2019	4,8	4,0

Fonte: INEP

De acordo com o MEC, a pontuação 6,0 é uma média que representa alguns aspectos importantes para o estabelecimento da qualidade educacional, entre os quais se destacam a proficiência de leitura, escrita e conhecimentos da área da matemática. Tais parâmetros deverão ser atingidos até 2022, e esses índices são determinados pela média dos sistemas educacionais dos países desenvolvidos.

Com base nesse entendimento, Maria Aparecida da Mata (2014, s.n) assegura que leitor proficiente é aquele que está para além da simples decodificação das palavras que compõem um texto escrito, pois constroem

Sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura). No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura. Dito de outro modo: o leitor deve considerar: quem escreveu o texto? Para quem? Com que finalidade? Para circular onde? E, ao mesmo tempo, pensar: para que vou ler o texto? O que preciso saber para entendê-lo? O que espero encontrar?.

Nesse sentido, o processo de leitura envolve uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas realizadas, como as estratégias de seleção cognitiva, antecipação, inferências e verificação, caracterizadas pelas práticas sociais letradas nas quais estão envolvidos variados gestos de leitura, uma vez que ler não é um ato mecânico, mas um processo ativo e reflexivo.

Essas operações cognitivas, quando avaliadas, são organizadas criteriosamente em escalas de proficiências, utilizando-se para tal a ferramenta Teoria da Resposta ao Item (TRI). Uma das características dessa metodologia é a interpretação da escala do conhecimento, que representa quantitativamente as habilidades cognitivas e educacionais oriundas dos testes. De acordo com o Centro de Avaliação e Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF),

[...] as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho. Ou seja, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer. Isso envolve a produção de textos adequados aos principais interessados nos resultados (CAEd, 2020, p.1).

Diante do exposto, os dados do Quadro 19, sobre os resultados do IDEB, demonstram que a escola tem colaborado com o crescimento dos números de analfabetos funcionais³⁷. No Ciclo de Alfabetização a situação também é alarmante. E, embora saibamos que há inúmeros condicionantes que trazem implicações para a alfabetização das crianças, é importante refletir sobre esses dados em busca de estratégias que possam promover processos de alfabetização na perspectiva dos letramentos, a fim de superar essa realidade.

Compreendem-se os letramentos a partir das transformações sociais, econômicas e culturais que variam no espaço/tempo, e expressam as tensões e resistências existentes. As classes sociais demonstram relações de poder entre os letramentos dominantes e os marginalizados, os globais e os locais, os valorizados e os excluídos das práticas oficiais. Com isso, destaca-se a importância da função da escola em propiciar a aproximação e participação dos estudantes com as diferentes práticas sociais pautadas na ética e na democracia, pois, com isso, respeita-se e valorizam-se os letramentos culturais locais, além de aprofundar e ampliar conhecimentos por meio dos letramentos multissemióticos e dos letramentos críticos e protagonistas, extrapolando o letramento escolar tradicional (ROJO, 2009).

Dito isso, Paulo Freire, por exemplo, não desenvolveu uma pedagogia da alfabetização, mas colaborou significativamente junto à reflexão de teóricos e estudiosos do mundo todo ao privilegiar o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio da consciência crítica. Além disso, estabeleceu uma valorização na relação entre professor e estudante, criando bases para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e libertadora, tratando o analfabetismo como um problema social.

³⁷ A definição sobre o que é analfabetismo provém, ao longo das últimas décadas, de revisões significativas, como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Seguindo recomendações da UNESCO, na década de 90, o IBGE passou a divulgar também índices de analfabetismo funcional, tomando como base não a auto-avaliação dos respondentes, mas o número de séries escolares concluídas. Pelo critério adotado, são analfabetas funcionais as pessoas com menos de 4 anos de escolaridade.

Logo, é relevante considerar o pensamento de Freire (1981, p.13). sobre alfabetização, segundo o qual esta seria

Um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

A alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Então, é fundamental que a criança seja desafiada a vivenciar situações de aprendizagem que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, contribuindo para que as mesmas possam perceber sua aplicabilidade, para além do uso apenas escolar.

Em acordo com essa definição temos a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de São Luís, que destaca epistemologicamente que

Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Paulo Freire e Lerner, dentro outros teóricos, contribuem para o debate que sustenta a concepção da Rede sobre alfabetização e letramento. Nesse sentido, embasam obviamente os princípios gerais que subsidiam o trabalho de alfabetização e letramento nas etapas e modalidades da educação básica. Esses princípios, que trazem uma leitura do processo de intervenção pedagógica nas salas de alfabetização, defendem o perfil do professor alfabetizador, corroboram o conceito de ambiente alfabetizador, apontam os elementos que fundamentam a avaliação da aprendizagem, a formação continuada dos professores bem como a organização do trabalho pedagógico no contexto das práticas de alfabetização e letramento. Reiteramos que o projeto educativo expresso na Política de Alfabetização da SEMED reconhece o/a estudante e seu processo de alfabetização e letramento como centralidade (SÃO LUÍS, 2014, p. 5).

A natureza da alfabetização é complexa e multifacetada, contemplando faces psicolinguística, psicológica, sociolinguística e linguística. Assim, é necessário considerar o processo individual desenvolvido pela criança, bem como os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que determinam esse processo na caracterização dos métodos, materiais didáticos e formação do professor alfabetizador (SOARES, 2018).

Atentos ao que postulam os autores que tratam da alfabetização e que apoiam este estudo, foi indagado aos nossos entrevistados: qual a sua concepção de alfabetização e letramento?

Sobre as concepções nós coadunamos com os princípios preconizados pela rede, o objetivo do NALF é justamente fortalecer a política de alfabetização uma concepção fundamentada nos estudos Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Paulo Freire, Magda Soares, Arthur Gomes de Moraes, Délia Lerner dentre outros. Entendemos que a

criança vive um processo de construção e através da interação e mediação do professor isso acontece. Nesse sentido a alfabetização e letramento são processos distintos, porém indissociáveis, não adianta só alfabetizar precisa fazê-lo nas práticas da cultura escrita. O perfil do professor alfabetizador precisa de Formação continuada, pois ensinar alfabetização não é dom, e sim ofício, deve-se ancorar em estudos científicos para poder desenvolver boas práticas em sala de aula (GSMD03, 2020). [sic]

[...] Nós temos a ideia da Emília Ferreiro que foi muito debatido e usados aqui no Brasil a partir da década de 90, que fala que essa alfabetização proporcionará à criança entender a linguagem. [...] Quer dizer foi uma forma diferente de perceber o aluno, de entender como é que esse ensino, esse mundo das letras funciona na cabecinha dele. E com a Magda Soares, é que ela traz essa proposta do letramento faz a gente perceber que essa alfabetização, no sentido de letrar, é fazer com que este aluno saiba que tudo que lhe aprende ele tem que fazer um uso, tem uma funcionalidade social, ela tem que ser usada fora da escola. Que é o que Magda Soares fala que durante processo de alfabetizar letrando, é justamente que vai para além dele saber só o sentido da letra, correlacionando letra/som/fonema/grafema mais saber que essa aprendizagem ela tem uma função social. Que o que ela entende por alfabetizar letrando (FSMD03, 2020). [sic]

As minhas defesas sobre a alfabetização, eu defendo a de Ana Luiza Smolka, que ancora suas concepções em uma alfabetização como processo discursivo e dialógico. Que implicam condições de imersão dos sujeitos no mundo da escrita. Gosto muito de Esther Pillar Grossi que advoga a alfabetização a partir do contexto daquilo que afeta os estudantes. Magda Soares quando coloca que alfabetização e letramento são dois processos distintos, porém devem acontecer de forma simultânea, que a imersão desse sujeito no mundo é importante uma vez que ele é um ser de cultura (FSMD04, 2020). [sic]

As narrativas das professoras já discriminadas sobre sua concepção de alfabetização revelaram aproximações com teóricos e estudiosos da atualidade, os quais reconhecem que o ensino da alfabetização deve priorizar processos que considerem os letramentos pautados cientificamente, entendendo a linguagem como dinâmica e viva, portanto, superando a ideia rasa de que alfabetizar é ensinar o alfabeto mecanicamente.

Posto assim situa a existência do NALF, que foi instituído pela Portaria nº 317, de 27 de abril de 2016, designando sete professoras para atuar no fortalecimento da política de alfabetização do Sistema Público. Esse núcleo está vinculado à SAEF e tem as seguintes atribuições, conforme listadas no artigo 3º:

I-Realizar estudo sobre alfabetização; II-Promover e realizar ações formativas para os profissionais da educação que atuam no Ciclo de Alfabetização; III-Contribuir na elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental do Ciclo de Alfabetização; IV- Participar conjuntamente com o Núcleo de Avaliação Educacional e Equipe de Acompanhamento, nas análises dos resultados da avaliação de aprendizagem da rede e das externas – PROVINHA BRASIL E AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA e V- Contribuir na construção da Política de Alfabetização da Rede Pública Municipal (SÃO LUÍS, 2016, p. 1)

A atuação do núcleo ainda é limitada levando-se em consideração a configuração quantitativa do Ciclo de Alfabetização atualmente em São Luís, conforme dados já

apresentados. Infere-se que é necessário um trabalho bem articulado com outros setores da SAE e da SAEF para que o NALF consiga atingir minimamente o proposto em suas atribuições.

Analisando a fala das professoras GSMD03, FSMD03 e FSMD04, ao defenderem seu entendimento sobre a alfabetização, elas sustentaram e alinharam seus discursos em alguns teóricos e estudiosos da área notoriamente reconhecidos pela sociedade científica. Assim, é válido apresentarem-se alguns autores que discutem a alfabetização a partir de suas concepções:

[...] Nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o de seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar a ler e escrever [...] em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2018, p. 16)

Soares faz entender que pedagogicamente é necessário tomar o cuidado de evitar atribuir um significado muito amplo à alfabetização, pois isso impediria sua especificidade, tornando impraticável a configuração de habilidades básicas de leitura e escrita no momento de se definir a competência e as condições técnicas em que ocorre a alfabetização.

Na mesma direção, Ferreiro assevera que alfabetização “é muito mais que a aprendizagem de um código de transcrição: é a construção de um sistema de representação” (1996, p. 102). A visão da autora entende a criança como sujeito do seu processo de aprendizagem, capaz de “reelaborar”, a partir do sistema de representação de linguagem, produções, embora espontâneas, com sentido e significado. Esse movimento modifica o olhar do processo de alfabetização, valorizando a aprendizagem do estudante.

Esse movimento de olhar por diversas lentes e compreender que alfabetização e letramentos são processos distintos e indissociáveis também é presente nas falas das professoras GZU01, GZR01, CZU01 e CZR01:

Sim, a alfabetização ela se dá através da escola, através de um bom ensino na escola. E o letramento o aluno já traz de casa, ele já nasce, tem crianças que não vão na escola e é totalmente letrado (GZU01, 2020). [sic]

A alfabetização é um processo de aprendizagem onde se desenvolve as habilidades de ler e escrever já o letramento ele pode ser entendido como desenvolvimento, ou seja, o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Porque enquanto o sujeito alfabetizado ele sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado é capaz de dominar a linguagem no seu cotidiano e nos mais distintos contextos sociais (GZR01, 2020). [sic]

A alfabetização é a codificação e decodificação do Sistema Alfabético. Já o letramento é uso dos conhecimentos alfabéticos em práticas sociais (CZU01, 2020). [sic]

Alfabetização é o processo de aprendizagem onde se desenvolve as habilidades de leitura e de escrita e onde vai se trabalhar com o aluno a questão de ler, de conhecer os grafemas e fonemas. Trabalhar com esse aluno para que ele vá se apropriando da leitura e da escrita, aprenda o que é o som de uma letra, o que é uma letra. Já letramento é o resultado da ação de ensinar e de aprender são as práticas sociais de leitura e de escrita onde o indivíduo se apropria da sua escrita da sua leitura daquilo que se convive do contexto das suas práticas sociais. No letramento, um dia ele vai buscar aquelas leituras, aqueles conhecimentos práticos que se identifica com que ele tem gosto e que aquela coisa que ele quer se apropriar, quer conhecer, quer desenvolver (CZR01, 2020). [sic]

Alguns estudiosos indicam que o termo letramento é contemporâneo na Educação brasileira, surgindo no ano de 1986, nos escritos de Mary Kato, em seu livro intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Outra autora que também explora essa terminologia é Ângela Kleiman, em 1995, em seu livro *Os significados do letramento*. No mesmo ano, Leda Toffoli escreveu o livro *Alfabetização e Letramento*, abordando essa temática e valorizando seu desenvolvimento, atenta ao contexto sociocultural (SOARES, 2009).

As autoras defendem que não há como simplificar o entendimento sobre os letramentos, buscando apreendê-los numa breve definição, dado as suas sutilezas e complexidades. Trata-se do entendimento de um campo riquíssimo, diverso, plural de conhecimentos, capacidades, competências, habilidades, usos, valores e funções sociais pertinentes à leitura e à escrita.

Assim, compreendemos a interdependência que há entre alfabetização e letramento, que, embora distintos, são inseparáveis. Nessa perspectiva, o ideal é alfabetizar letrando, de modo que a criança, ao ler, saiba interpretar o que lê. Rios e Libânio afirmam que “a alfabetização e os letramentos são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos” (2009, p. 33).

Segundo Tfouni (2018, p. 19),

Um processo, que denominaremos “letramento”, que é mais amplo do que a alfabetização. Sem dúvida, a criança quando se alfabetiza (desde que não seja uma alfabetização baseada na “mecânica” da escrita) torna-se letrada. Porém, há pessoas letradas que não são alfabetizadas/escolarizadas, ou dominam o código escrito de maneira rudimentar. Sendo assim, pode-se dizer que a alfabetização deve estar encaixada no letramento, mas que este extrapola tanto a aprendizagem individual de leitura e escrita, quanto a escolarização e o ensino formal.

Assolini e Tfouni afirmam que, embora os professores reconheçam, valorizem e saibam a importância dos processos da alfabetização e dos letramentos, terminam

reproduzindo algumas práticas de uma alfabetização mecânica por não saberem desenvolver uma outra prática que exprima qualidade na perspectiva de alfabetizar letrando. Nesse sentido, estas autoras afirmam que

É interessante salientar que, embora essa professora considere que muitas crianças já sejam "letradas" ao chegarem à escola e, que, em decorrência disso, a aprendizagem se efetiva de forma mais rica e eficaz, na "prática", ou seja, nas situações de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, tais fatores (conhecimento anterior do aluno antes do início do processo formal de escolarização) não são valorizados e reconhecidos pela professora, pois, de acordo com o que pudemos observar, ao longo de nossa permanência em sala de aula, o aluno só estaria "autorizado" a ler e a escrever após ter cumprido todas as etapas do método de alfabetização de que se valia a professora, isto é: conhecimento das vogais, depois das consoantes, formação de sílabas "simples", formação de frase, e, somente no final do ano, a produção de "textos". (ASSOLINI; TFOUNI, 1999, p. 6).

Essa pesquisa das autoras expressa a importância do investimento na formação dos professores, especialmente dos professores alfabetizadores. Embora esses profissionais reconheçam que as crianças são letradas, os mesmos expressaram dificuldades em organizar situações didáticas que ampliem/aprofundem os seus conhecimentos.

O documento "Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís" (SÃO LUÍS, 2019) traz algumas orientações sobre a organização do trabalho pedagógico, tendo como pano de fundo a aprendizagem do estudante. Faz alguns destaques quanto à organização do espaço-tempo pedagógico, do plano didático (anual e quinzenal) e da rotina pedagógica, considerando que esses elementos devem ser pensados estrategicamente segundo a cultura e arquitetura escolares. Além disso, indica, para o ciclo de alfabetização, que o professor precisa ter certo domínio epistemológico, teórico-metodológico e pedagógico, pois

Pensar as especificidades do perfil do/a professor/a alfabetizador/a, no contexto escolar, implica em reafirmar o compromisso com a escola de qualidade, tendo em vista que as demandas educativas têm sido um ponto de extrema importância para o prosseguimento dos estudos de todos os estudantes, de forma exitosa. Para que isso ocorra de forma exitosa é imprescindível que os/as professores/as: Tenham formação continuada oferecida pela Rede, contemplando os principais conteúdos da Didática da Alfabetização, tendo em vista o seu aprimoramento profissional; Participem sistematicamente da formação continuada, compartilhem dúvidas, boas situações e intervenções pedagógicas, troquem experiências tendo em vista a melhoria da qualidade da alfabetização; Seleccionem os objetos de conhecimento/conteúdos a serem trabalhados no processo de alfabetização; Conheçam e defendam a concepção de alfabetização da rede, na qual está explicitada que para compreender o nosso sistema de escrita é preciso garantir o desenvolvimento de um processo sistemático de reflexão no contexto de letramento; Reconheçam que a passagem do educando da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo complexo que necessita de um criterioso planejamento, tendo em vista garantir a continuidade do processo e o respeito às demandas de aprendizagem e à faixa etária. O ambiente alfabetizador é um espaço que está intrinsecamente relacionado às ideias concretas e significativas de leitura e escrita e deve ser reflexo da intencionalidade demonstrada na sistematização do trabalho pedagógico (SÃO LUÍS, 2019, p. 161)

Tomando por base o fragmento do texto da Proposta³⁸ Curricular do Sistema Público de Ensino em São Luís, há uma série de elementos (didática da alfabetização; conhecer e defender a concepção de alfabetização da rede; processo sistemático de reflexão; planejamento criterioso etc.) que o professor alfabetizador precisa garantir, dominar, mobilizar, gerenciar e aprofundar para que os estudantes apreendam. Em suas narrativas, os docentes apresentaram domínio sobre esse campo, mas indicaram outros elementos que interferem drasticamente no planejamento criterioso que foge de sua gestão, conforme registrado nas narrativas dos professores entrevistados

Na minha sala de aula a principal dificuldade é a quantidade de alunos, salas muito cheias, está em torno de 38 a 39 crianças por turma, quando não, no mínimo se tem 30 crianças. Então essa quantidade ela dificulta esse processo já que o aluno precisa de algumas intervenções individuais e com essa quantidade de criança não é possível que a gente faça essas intervenções[...] (PZR2EF, 2020) [sic]

[...] são a péssima estrutura física, a indisponibilidade de material, de recurso, de funcionamento de uma biblioteca, da ausência de livros paradidáticos, de livro didático. Além de formação continuada específica (com proposta de letramento, de multiletramento) também para se desenvolver as habilidades necessárias para a concretização da alfabetização. Então sem uma formação continuada para isto eu creio que o processo fica muito distante. Então é preciso a formação continuada. É necessário um ambiente alfabetizador. O apoio familiar também, essa criança ter suporte material financeiro. É uma criança bem cuidada. Uma criança em que recebe atenção e aí isso facilita muito o processo de alfabetização[...] (PZR3EF, 2020) [sic]

Inferem-se, a partir dessas entrevistas, que há um descompasso entre o dito (Proposta Curricular) e o vivido pelos professores nas escolas. Esse movimento demonstra um desequilíbrio que fortalece a cultura de responsabilização dos professores pelos resultados expressos nas avaliações (externas e internas), considerando apenas o rendimento escolar ligado estritamente ao trabalho docente, ignorando as características da escola, da gestão, das condições de trabalho do professor, das limitações da formação continuada ofertada pela SEMED, e dos contextos socioeconômicos, culturais e familiares dos estudantes.

Nessa conjuntura, o conhecimento é fundamental para o professor, pois realimenta um processo de reflexão de dado contexto por meio da indagação, propiciando a reelaboração de novos saberes e alimentando a atividade de professor pesquisador.

Compreendendo a relevância da mobilização de diferentes saberes para gerenciar com qualidade os processos educacionais vivenciados em sala de aula, questionaram-se os formadores da SEMED, gestores, coordenadores pedagógicos e professores: qual a sua concepção de formação continuada?

³⁸ Ver Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, que aponta 19 itens sobre conhecimentos e elementos da ação pedagógica imprescindíveis aos professores alfabetizadores (SÃO LUÍS, 2014, p. 33)

Formação continuada deve ter caráter reflexivo e investigativo sobre a prática escolar na perspectiva da ação reflexão ação (GSMD01, 2020). [sic]

Processo permanente de estudos e qualificação, individual e coletivo, para o aprofundamento dos conhecimentos e habilidades que possam nos apoiar criticamente na melhoria da prática (GSMD02, 2020). [sic]

A formação continuada é aquela que acontece de forma permanente, que acontece na escola, precisa ter como conteúdo formativo as práticas que acontece nesse espaço da escola, as reflexões, a partir da própria prática da escola ser tematizada. Vejo assim que a escola é o grande espaço, para que de fato a formação continuada, ela seja fortalecida. Lógico tem os outros espaços que a SEMED oferece como formação continuada, mas no meu ver assim a grande formação é aquela que a escola já compreendi, entende, consegue constituir a escola de fato como espaço formativo, assim não espera que venha uma pessoa de fora, não espera que a própria SEMED convoque, mas é quando a escola compreende que é um espaço formativo, então ela mesmo gerencia, elenca os conteúdos, estuda sobre o que estão fazendo (FSMD01, 2020). [sic]

Sobre esse prisma, foram realizados alguns destaques nas narrativas dos docentes que revelaram o caráter permanente e crítico-reflexivo que prescinde à formação continuada, consagrando a escola como um dos principais espaços de ocorrência. Para Albuquerque, é imprescindível, na qualificação do trabalho docente, que ele tenha consciência política, social e pedagógica, e possa construir uma prática que coopere com a emancipação dos sujeitos, pois

É do e no cotidiano que professores elaboram, reelaboram, fazem descobertas e aprendem a (re)significar seu papel e suas práticas, bem como aprimoram sua formação. Um processo de formação continuada de professores que tem como princípio a qualificação do trabalho docente e o processo ensino-aprendizagem deve recuperar a escola enquanto espaço/tempo político pedagógico, fortalecendo internamente os pensares e fazeres escolares de modo a produzir mudanças significativas nas práticas e na cultura escolar e organizacional da escola” (2013, p. 179).

A SEMED, por sua vez, almeja que

[...] a formação continuada de alfabetizadores possa efetivamente articular a teoria e a prática, desenvolvendo nos professores alfabetizadores a capacidade de tomada de decisões e acima de tudo a capacidade de rever sua prática e redefini-la quando for preciso, na perspectiva de contribuir para a formação dos seus alunos, tornando-os sujeitos autônomos e participantes da construção da sociedade em que estão inseridos. (SÃO LUÍS, 2014, p. 41).

Analisando as expectativas da SEMED enquanto fomentadora e implementadora de política pública educacional, notamos as sutilezas no texto impostas aos professores, concentrando as responsabilidades da formação desse futuro cidadão na ação didático-pedagógica. Ou seja, pauta-se por uma perspectiva individualista, concentrada no esforço e na tomada de decisão do próprio professor, recaindo sobre a prática docente os eventuais sucessos ou fracassos. Essa concepção linear e reducionista renegam a multiplicidade de práticas, concepções e condições vivenciadas nas escolas:

A imersão na prática não é suficiente para articular a unidade teoria e prática, mas é necessário reconstruir a experiência com marcos conceituais que orientem a ação, ou seja, precisa-se que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação (SILVA, 2018, p. 28).

Outro questionamento realizado para esta pesquisa foi o seguinte: há formação continuada oferecida pela SEMED para professores alfabetizadores? Nesses relatos, compreende-se que as professoras destacaram a falta de continuidade das ações, a superficialidade dos conteúdos abordados nas formações e a ausência de acompanhamento técnico-pedagógico mais sistemático e contínuo junto às escolas. Sentem, portanto, que estão abandonadas, sobrecarregadas e, por vezes, silenciadas. Devido à formatação da formação continuada, os formadores imprimem um ritmo necessário ao cumprimento da pauta estabelecida.

O que não ocorre nas atividades externas das formações externas [SEMED], alguns desses projetos dessas formações são executadas na escola, através de plano de intervenções [PIP]. Seria muito importante haver essa troca de informações nas formações. Eu como professora me sinto muito muitas vezes é abandonada, com relação a esse processo alfabetização o que eu acho que deveria haver uma um esforço maior, principalmente no que se refere a formação continuada, no planejamento das atividades, na construção de recursos materiais, que muitas vezes não temos, e práticas que nos ajudem a desenvolver o processo de alfabetização. Na realidade, a gente sabe que a alfabetização como um processo de aprendizagem é lenta. Seria necessário que formações dentro dessa temática acontecessem mais vezes. Como alfabetizadora eu não me sinto privilegiada, com esta formação, pois são apenas mais atividades, que terminam dificultando o nosso trabalho porque agora você precisa adequar algo ao seu planejamento que não foi pensando por você. Alguns formadores externos [SEMED] nem trabalham com alfabetização. Fica muito em cima do professor, a gente se vira sozinho na realidade (PZU2EF, 2020). [sic]

A SEMED tem oferecido várias formações dentro dessa questão da alfabetização. Tem ajudado bastante. As vezes não tanto quanto realmente nós precisamos, pois ficamos muito tempo sem ter nenhuma formação, mas quando são oferecidas são boas e nos ajudam bastante o foco das formações no geral e alfabetização (PZR2EF, 2020). [sic]

Não há formação continuada específica para professores alfabetizadores a não ser que esteja inserido em algum programa de alfabetização. E as formações não oportunizam a escuta do professor, simplesmente repassam informações e cobram aplicação. Não há formação continuada com foco na alfabetização pela SEMED e nem formação em contexto nas escolas, que no meu ponto de vista deveria ser, uma vez que cada escola tem uma clientela diferenciada (PZU3EF, 2020). [sic]

Sim, existe formações continuadas, não são específicos para alfabetização. As formações que ocorrem no município, a maioria são para educação especial. Agora há momentos pontuais, apenas uma manhã ou à tarde em que tocam sobre alfabetização. Mas no tocante ao plano de intervenção pedagógico, não sei se eu posso considerar como formação continuada tendo em vista em que a lição a parte é a lógica entre a prática deste projeto de intervenção pedagógica é muito espaçadamente discutida. Existe uma pessoa que medeia o momento e pouco ou nada o professor fala, quem é o protagonista do processo é o formador da SEMED do núcleo de alfabetização, então não sei, se por esses meios, eu posso considerar como

uma formação continuada, o PIP. Mas na educação especial tem sido garantido formações e durante um ano durante o semestre nas diversas áreas e que abarca a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PZR3EF, 2020). [sic]

As narrativas das professoras PZU2EF, PZR2EF, PZU3EF, PZR3EF revelaram as fragilidades da formação continuada ofertada da SEMED, que tem atuado com pautas pouco flexíveis, focadas nas técnicas a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, com pouco espaço para debate sobre as realidades escolares. Questiona-se, junto com Silva (2018), se isso seria a recuperação da prática ou o recuo da teoria?

Percebe-se que a imersão na prática, proposta pela maioria dos documentos oficiais (MEC; SEMED), estimula o praticismo, podendo consolidar rituais escolares que esvaziam o trabalho docente. O professor passa a preocupar-se mais com seu desempenho e menos com sua formação ou com a dos estudantes. Ou seja: renega o trabalho docente, que prescinde de postura investigativa, pois esse trabalho é consubstanciado (ou deveria ser) por uma intervenção humana e social, visto que o docente tem uma prática complexa, dá o que pensar. Assume-se, nessa perspectiva, que

Trabalhamos com uma epistemologia, a da práxis, a qual: valoriza o movimento dialético; revela as contradições e mediações dessa prática; utiliza conceitos e categorias teóricas; e recupera uma totalidade explicativa que proporcione um debate político, cultural e social da escola, dos alunos e, principalmente, do trabalho docente. Toma-se o último trabalho docente como princípio educativo e evita-se, assim, um fazer adaptativo, no qual a relação teoria e prática se converta em praticismo (SILVA, 2018, p. 37).

Considerando-se o exposto, a práxis é uma categoria fundamental para o entendimento da formação do professor, pois sobrepuja as fronteiras da consciência comum, buscando no real os elementos históricos vivenciados pelos sujeitos a partir das práticas sociais, em especial o trabalho, pois, por meio dele na ação individual e coletiva, o homem se constrói homem. Ainda segundo Silva (2019, p. 49), o “progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens”

Neste estudo, o trabalho que nos interessa é o do professor. Em outras palavras: sua prática docente, o processo de ensino e aprendizagem contextualizado, situado e determinado histórica e culturalmente, balizado por intencionalidade, por fundamentos teórico-metodológicos, propositivos. Pensar-se e planejar-se levando-se em consideração o local e o global com suas interfaces. Posto assim, o olhar da pesquisa sobre o PIP buscou articular seus pressupostos teórico-epistemológicos com a sua materialidade em sala de aula, por meio das 60 lições que o constituem. Esse olhar permitiu apreender a dinâmica de sua

implementação nos 2º e 3º anos, levando-se em conta as práticas político-pedagógicas que o subjazem, bem como o aparato institucional da SEMED em sua implementação, além de sua vinculação ao trabalho docente, orientado por uma formação continuada específica para professores que atuam no Ciclo de Alfabetização.

5.2 Analisando a materialidade do PIP: um olhar sobre as lições na sala de aula

A autora iniciou as observações das aulas na Escola A, no 2º ano do Ensino Fundamental, no período de 24 de junho a 30 de agosto de 2020. Ao todo, foram observadas 16 aulas. Naquela ocasião, a professora já estava desenvolvendo a 4ª. lição do PIP-60 lições. Essa escola acompanhava o calendário 2³⁹ da SEMED. Esse calendário se iniciou em 25 de fevereiro de 2019 e terminou em 30 de janeiro de 2020, portanto, no mês de junho já estava finalizando o 2º período letivo. A turma observada funcionava no turno vespertino, das 13h30 às 17h30. Essa turma possuía 26 estudantes, sendo 15 meninos e 11 meninas, e, entre estes, 1 aluno com autismo moderado.

Em seu diagnóstico inicial, realizado na primeira quinzena do ano letivo, considerando a psicogênese da língua escrita⁴⁰, foi registrado pela professora que não havia estudantes na hipótese pré-silábica, mas havia três silábicos sem valor, treze silábicos com valor, sete silábicos-alfabético e três alfabéticos. Quando do início da observação, foi proposto à professora a atualização desse quadro, que, após desenvolvimento de uma avaliação de leitura e escrita, estabeleceu estarem os estudantes nesse nível: um silábico sem valor, sete silábicos com valor, nove silábicos-alfabético e nove alfabéticos.

A escola tem um porte pequeno, com apenas cinco salas de aula, conforme já apresentado no texto. O ambiente da sala de aula onde ocorriam as atividades era pouco iluminado e ventilado, mesmo havendo dois ventiladores fixados na parede. As janelas de rótulas que ocupavam uma parte de uma das paredes não ajudavam na melhoria da iluminação e ventilação do ambiente. A professora mantinha um ventilador de mesa em sua direção, pois alegava que o calor era insuportável. As paredes da sala estavam organizadas com cartazes (silabário, calendário, texto trabalhado na aula do PIP-60 lições, lista com o nome dos estudantes). Sobre o quadro branco havia um abecedário; ao lado da mesa da professora havia uma estante com três prateleiras repletas de livros paradidáticos, potes com lápis de cor, cola,

³⁹A SEMED trabalha com quatro calendários. Essa diversidade de calendário é resultado da paralisação de aulas, reformas de escolas inaptas ao funcionamento e greve docentes.

⁴⁰ Ver estudos de Emília Ferreira e Ana Teberosky.

tesouras; e no fundo da sala havia um outro quadro que a professora decorou e utilizou como um mural para fixar as produções dos estudantes.

Essa professora trabalhava os dois turnos nessa escola, na mesma etapa, há mais de seis anos. Era a segunda escola a trabalhar na rede - pediu transferência da primeira escola, pois surgiu uma vaga nessa em que trabalha atualmente, por ficar no mesmo bairro onde mora. Ela nos acolheu muito bem e contribuiu com a pesquisa, permitindo que assistisse a suas aulas. Além disso, deu acesso ao seu planejamento, diários de classe e ainda participou da entrevista.

As aulas destinadas às lições por orientação da SEMED deveriam ocorrer nos primeiros horários, das 13h30 às 15h. Horário esse em que a autora se fez presente para observação das aulas e posterior análise. Foram observadas 16 aulas, mas aqui serão exploradas apenas três, pois representam as principais relações estabelecidas entre a professora e os estudantes, bem como expressam os fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos do Plano Intervenção Pedagógica-60 lições, aqui retratados como cenas, todas nomeadas a partir de fragmentos do texto de Clarice Lispector⁴¹.

A cena 3, intitulada “As palavras me antecedem e ultrapassam”, é uma frase que traduz o sentido da pesquisa, no que se refere ao respeito e à ética com que foram tratados todos os sujeitos envolvidos aqui. Buscou-se apresentar a cena, e exemplos das frases de Clarice Lispector, um fragmento da realidade, do contexto, do momento vivido. Algumas das quais permitem analisar o dito e o não dito, quer seja nos documentos oficiais do plano investigado, quer seja das ações da formação continuada, assim como da prática da professora, que revela a contribuição que a formação do PIP-60 lições tem no trabalho do docente no Ciclo de Alfabetização.

Realizar essa análise da prática pedagógica da professora é ação de pesquisa comum entre teóricos e estudiosos do campo da Educação. Foi realizada sob diferentes perspectivas, contudo, mais especificadamente, sobre a formação continuada de professores alfabetizadores (ANDRÉ, 1986, 2009; MORTATTI, FRADE, 2009, 2014)

Portanto, as cenas retratadas buscaram revelar a partir das orientações da formação continuada como estas são reverberadas nas salas de aula. Retomando as cenas 1 e 2, no que se refere os objetivos da formação continuada, temos respectivamente:

1.1. Analisar a proposta “Consolidando a alfabetização:60 lições, para compreender a lógica da organização desse material didático a ser trabalhado com os alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental ainda não plenamente alfabetizados (CENA 1).

⁴¹ Cf. o livro Felicidade Clandestina, Clarice Lispector (1988).

1.2. Discutir as estratégias e atividades de sua implementação nas escolas, o monitoramento e a avaliação da intervenção pedagógica e as adaptações necessárias, considerando a realidade e necessidades da rede municipal de São Luís. (CENA 2).

Esses objetivos são evidenciados e materializados nas aulas, especialmente em razão do material didático que orienta a prática pedagógica do professor. Portanto, a dinâmica e as relações construídas na sala de aula representam os resultados da formação continuada. Passemos a descrição da cena.

Cena 3 – “As palavras me antecedem e ultrapassam” – Clarice Lispector
Local: Escola A, Sala 02
Data: 24 de junho de 2019.
Turno: Vespertino (13h30 às 15h)
Participantes: Professores e estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.
<p>Naquela tarde, a sala estava organizada com as mesas enfileiradas, de modo que os alunos poderiam trabalhar em duplas. A professora estabeleceu uma rotina inicial em que realizou oração; cantou músicas infantis; explorou o calendário oralmente, fazendo questões sobre o dia da semana, mês, ano; realizou a chamada utilizando o nome dos estudantes; explorou o horário escolar do dia da semana, verificando que disciplinas seriam tratadas no dia; e realizou a cópia do cabeçalho no quadro, solicitando que todos anotassem no caderno. Estiveram presentes nessa aula 21 estudantes.</p> <p>Em seguida, explorou a lição do Plano, seguindo o planejamento. Nesse dia, desenvolveu-se a 4ª. lição (Anexo IV) a partir da leitura deleite do texto “Fofinha”. Ocorreram as etapas do planejamento: consciência fonológica (identificar o número de palavras em frases ouvidas); trabalho com alfabeto (identificar letras do alfabeto); compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita (identificar as palavras de uma escrita, identificar sílabas como unidade gráficas); e leitura (ler frases).</p> <p>Após a leitura deleite, a professora explorou oralmente os conteúdos do texto (personagens, ideia principal, entre outros). Em seguida, solicitou à turma que formulasse frases a partir do desenho do texto, orientando que não lesse o texto, mas que criasse frases e as falasse, não precisava escrever no caderno. Três crianças participaram expressando suas frases.</p> <p>Estudante 1: - “A planta cresceu após colocar água”.</p> <p>Estudante 2: - “Ela vai estudar para ter um diploma”.</p> <p>Estudante 3: - “Fofinha precisa estudar”.</p>

Na sequência, a professora entregou um livro para cada dupla de alunos para que localizassem as letras de quatro palavras (céu, nuvem, fofinha e riacho). A docente ficou andando pela sala, acompanhando as duplas e um trio, que sinalizavam que haviam encontrado as letras. Nesse movimento na sala de aula, ela acompanhou 7 duplas. E, logo, orientou outro encaminhamento: - “Identifiquem quantas letras e sílabas tem estas palavras (céu, nuvem, fofinha e riacho)”, e as anotou no quadro.

As crianças respondiam oralmente de acordo com a palavra apontada pela ela no quadro. De repente, a professora parou mediante a fala de uma das meninas: - “O que você disse A1? Poderia repetir?” E a menina repetiu bem baixinho.

– As letras formam palavras.

– Sim. As letras formam palavras e frases, como esta que escreverei agora. Será que você poderia ler para nós?

A professora escreveu no quadro: “Fofinha precisava aprender a virar chuva, chuvisco, chuvarada”.

A criança leu a frase acompanhando as indicações da professora ao apontar as palavras escritas no quadro. A docente seguiu explorando oralmente a frase escrita, destacando as consoantes, as vogais e as palavras. Após, pediu às crianças que retirassem dos envelopes as palavras (fofinha, chuva, chuvisco e chuvarada). Passou por todos os alunos para observar se conseguiram localizar as palavras solicitadas. Constatou que todos conseguiram e passou a explorar essas palavras escritas no quadro, destacando: letra inicial e final, quantidade de sílabas, e som do ch e do x. Recorreu ao cartaz com silabário e apresentou a família do ch.

Finalizou a aula pedindo que as crianças colassem no caderno o título da história que foi lida naquela tarde, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3: Atividade do PIP – Lição 4 - Texto Fofinha



Fonte: Acervo da autora, 2019.

OBS.1: Antes de iniciar a aula, a ela apresentou a autora à turma, informando o objetivo da presença. Mostrou a apostila do PIP-60 lições e também as pastas que preparou para os alunos com os materiais das lições. Na pasta havia um caderno pequeno de desenho, um envelope contendo o alfabeto móvel, recortes de sílabas, e palavras e frases que faziam parte dos anexos das lições do PIP.

OBS.2: Ao finalizar essa aula, ela procurou a pesquisadora para explicar que utilizou as palavras inteiras do Anexo 23 da apostila, pois julgou ser melhor para trabalhar com as crianças, e referiu que particularmente não gostava de fazer as leituras de forma global com toda a turma, pois não conseguia identificar quem realmente leu, uma vez que o ruído entre os alunos atrapalhava. Reforçou que buscava ser o mais fiel possível à execução do PIP, porém, acreditava que o seu trabalho era melhor. Essa observação foi realizada, pois estava-se de posse do planejamento diário da professora e também da apostila do PIP-60 lições. Em seu planejamento diário, estava indicado na disciplina de Língua Portuguesa o número da lição na qual estava trabalhando.

Na cena 3, a maioria das orientações dadas pela professora estava na apostila e seguia uma cadência de atividades que, na maioria das vezes, não permitia dar atenção a todos os estudantes em razão do tempo destinado à cada etapa de atividade descrita no PIP-60 lições. Como é incentivado que todos falem ou leiam as palavras globalmente, a professora não conseguiu determinar quem realmente estava fazendo a leitura corretamente. Ademais, ela frisou que não gostava de realizar as leituras globalmente, justamente porque isso não revelava a aprendizagem de cada criança. Nas palavras da professora:

Considero os textos imensos, o material a ser confeccionado é muito grande, isso atrapalha o processo de aplicação do próprio plano de intervenção. Eu não gosto dele [PIP] porque ele engloba toda sala, então não é trabalhado diferencialmente, isto é, apenas com aqueles que estão com mais problemas, com mais dificuldades. Acredito que ele é um reforço [...] É o PIP com o nome está dizendo, é um plano de intervenção pedagógica, justamente pra que a gente possa trabalhar as maiores dificuldades de alfabetização com quem precisa. Mas na formação disseram que é para trabalhar com todos. (PZU2EF, 2020). [sic]

A fala da professora sobre o trabalho de sala de aula com a utilização do PIP revelou algumas das contribuições ao trabalho docente no que se refere à formação continuada do plano. Ou seja, uma formação que, pela superficialidade retratada pelos entrevistados durante os encontros, focou apenas na execução das lições, caricaturando o

professor como um mero aplicador. Essa concepção do professor como executor de programas, planos e ações⁴² é evidenciada em outros estudos que exploraram o PIP em Minas Gerais (PAULA, 2014; BRANCO, 2014; SANTOS, 2014a; SANTOS, 2014b). Estes trazem à tona o discurso das políticas e programas implantados dos reformadores empresariais, que cada vez mais têm invadido a educação pública na tentativa de privatizá-la por meio da venda de pacotes educacionais.

Essas reformas possuem tecnologia e linguagem próprias, que, na medida em que vão sendo implementadas fazem modificações estruturais no currículo, na avaliação, na metodologia, na relação professor-estudante, pois têm seus processos intimamente interligados e interdependentes, arquitetados de tal forma que estabelecem o juízo de uma alternativa eficaz pela via do Estado. No entanto, é um processo de regulação com elementos morais, textuais e físicos que camuflam o modelo de governar, potencializando os modos liberais de gestão (BALL, 2002).

Não obstante, essa configuração apresenta em seu cerne tecnologias de profissionalização focadas em “resultados”, “qualidade”, conforme estabelecido nos princípios da OCDE. Segundo Stephen Ball (2002), esse modelo de tecnologia da Política Educacional traz efeitos para aquilo que Lyotard (1984) nomeará de “terrores da performatividade”:

Tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla este âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores (BALL, 2002, p. 3).

Essas tecnologias políticas de profissionalização agem por interpenetração. São mecanismos poderosos para “reformatar” os professores. No entendimento de Ball (2002), a reforma não muda apenas o que nós fazemos, mas quem nós somos. Transforma a nossa identidade social, isto é, influencia a subjetividade de cada um por meio de técnicas, valores, procedimentos de motivação, entre outros, calcados em legislações, políticas, programas e/ou ações que direcionam o saber-fazer, incidindo sobre o saber-pensar.

Assim, a forma e conteúdo do PIP-60 lições anunciam seus fundamentos a partir de um material didático estruturado com o objetivo de alfabetizar. Neste, a aprendizagem do

⁴² Repete-se, a mancheias, o surrado bordão “do cumprimento fiel” do (s) planejamento (s)...

código deve ser realizada por meio de treinamento de habilidades fonológicas, leitura de sílabas e palavras, ou textos que contenham as unidades introduzidas, fazendo com que o professor paralise seu processo de planejar para adotar as orientações do referido plano. As palavras de uma das gestoras do PIP-60 lições endossam os achados da pesquisa quanto à performatividade implementada, pois, embora seja delegado ao professor as modificações do planejamento segundo sua realidade, ele precisa seguir determinada estrutura.

O material foi estruturado. Quando se diz “pronto”, entende que não se precisa fazer mais nada, e na verdade não é essa intencionalidade, cada professor teve um período para poder ler o material e ver se estava atendendo ou atenderia às necessidades, poderia enriquecer ou usar como estivesse. Então a forma como o professor recebeu para fazer seguir de forma autônoma, ou seja, poderia fazer o material da melhor maneira que atendesse às suas necessidades. Agora respeitando aquela estrutura de uma hora e 30 minutos, pois tratava-se de uma intervenção de algo que não foi aprendido (GSMD03, 2020). [sic]

A performatividade reside justamente nesse controle do trabalho do professor por meio da instituição de técnicas que dizem facilitar sua atividade profissional, proclamando princípios como autonomia e democracia, contudo, na realidade, engessam e alienam os saberes produzidos pelos professores. Se o professor não conhecer o que é criança, o que é infância, como a criança aprenderá? O que é língua e linguagem? Enfim, de nada adiantam 30, 60 ou 120 lições, pois ele não sabe pensar o processo de ensino da alfabetização. E esse modelo tecnocrático fragiliza ainda mais a aprendizagem do professor.

A cena 4, “Ser ou não inteligente dependia da instabilidade dos outros”, retrata a influência das reformas curriculares, em geral elaboradas sem a efetiva contribuição dos professores. São estes que vivem a escola, portanto, conceber o professor como inteligente ou não depende do desenho dessas políticas. Leiamos a cena que apresenta a performatividade entranhada na formação continuada e materializada na sala de aula. Conforme ressaltados, a aula sempre retoma os princípios do PIP-60 lições, que foram debatidos na formação continuada.

Cena 4 – “Ser ou não inteligente dependia da instabilidade dos outros” – Clarice Lispector

Local: Escola A, Sala 02

Data: 25 e 26 de junho de 2019.

Turno: Vespertino (13h30 às 15h)

Participantes: Professores e estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.
--

A professora seguiu sua rotina (oração, músicas, calendário, chamada, horário escolar, cópia do cabeçalho). Estiveram presentes na aula 22 estudantes.
--

E introduziu a temática da aula, por meio de uma questão:

Profa.: – O que estamos estudando?

Estudantes: - PIP

Profa. – Escrevam no caderno: “Plano de Intervenção Pedagógica. Formação de sílabas e palavras”.

E prosseguiu oralmente resgatando o texto “Fofinha”, trabalhado na aula anterior, verificando o que os estudantes ainda lembravam. Enquanto entregava o texto que trabalhariam naquele dia, perguntava sobre os outros textos já estudados, explorando principalmente o título. Ao concluir a entrega, realizou a leitura deleite do texto “Supermaneco” em voz alta. Como as crianças estavam desconcentradas, a professora chamou-lhes a atenção e os fez realizar uma nova leitura. Realizou questões sobre o texto (título, personagens e ideia central).

Este texto é a 5ª. lição do PIP (Anexo V), cujos objetivos são: leitura deleite; consciência fonológica (identificar o número de palavras em frases ouvidas); trabalho com alfabeto (identificar letras do alfabeto); compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita (identificar sílabas como unidade gráficas, analisar a formação das palavras); leitura (relacionar palavras escritas com os desenhos que as ilustram).

Explicou o uso do termo “SUPER”. Seguiu anotando no quadro as palavras em letra cursiva e bastão (supermaneco, superpoderes, superapetite, supermercado, superpulo). Leu as palavras e pediu que os alunos acompanhassem a leitura, e, depois que localizassem aquelas palavras no texto. Dando uma folha de revista para cada criança, orientou que eles deveriam localizar as letras da palavra SUPERMANECO e as colassem no caderno. Conduziu a atividade lendo cada letra e esperou até que todas as crianças as tivessem localizado, recortado e colado no caderno. Circulou pelas duplas que orientava, elogiando e incentivando o trabalho cooperativo.

As crianças estavam agitadas com a atividade, que exigia certas habilidades: conhecer as letras, pesquisá-las e recortá-las da revista, e organizá-las, colando-as no caderno (Figura 04). Algumas demonstraram não conhecer as diferentes escritas da letra “S”, o que fez com que a professora se deslocasse várias vezes para comprovar ou não se era a letra referida pelo alunos. Outras tinham dificuldades psicomotoras para o recorte, uma vez que esta é uma atividade bilateral. A expectativa de realização dessa atividade era de 15 minutos, porém, ocupou mais de 40 minutos da aula.

Figura 4: Atividade de Colagem – Lição 5 – Texto Supermaneco



Fonte: Acervo da autora, 2019

Ainda havia mais quatro palavras para serem pesquisadas, mas, observando a dificuldade das crianças para a realização da atividade, a professora decidiu encaminhar as demais como atividade complementar para ser realizada em domicílio, com o apoio dos pais e/ou dos responsáveis pelo acompanhamento escolar.

OBS.: Ao finalizar esta, aula a professora procurou a pesquisadora para explicar que a lição agregou muitas atividades complexas, tornando a gestão de sala de aula difícil, especialmente devido ao uso da tesoura e da cola, ocasião em que as crianças precisavam de atenção redobrada. Além de mobilizar várias habilidades das crianças necessárias à conclusão da atividade, que dependem do acompanhamento e avaliação de um adulto.

Ressaltou também que concluiria a lição no dia seguinte, pois não poderia extrapolar o tempo destinado à atividade do PIP-60 lições, em razão de reclamações dos pais sobre o desenvolvimento dos conteúdos dos outros componentes curriculares.

CONTINUAÇÃO DA 5ª. LIÇÃO

Após o desenvolvimento da rotina pedagógica, a professora expressou sua preocupação junto às crianças sobre a não conclusão da 5ª lição no dia anterior, solicitando que dissessem aos pais que o PIP-60 lições é reforço escolar, e que as atividades desenvolvidas não eram brincadeiras, mas que eles estavam estudando.

Deu prosseguimento à exploração do texto “Supermaneco”, relendo e pedindo que cada criança fosse até sua mesa para localizar quantas vezes as palavras (supermaneco, superpoderes, superapetite, supermercado, superpulo) apareciam no

texto. Fez essa atividade com os 22 estudantes presentes.

Posteriormente, entregou uma ficha para cada criança com as palavras já mencionadas, orientando que analisassem o tamanho das palavras, quantidade de letras, de sílabas, sílabas iniciais e medianas. Ao tratar sobre as sílabas, explicou-as pronunciando as palavras pausadamente e batendo palmas para demarcar a separação dessas na palavra.

OBS.1: Durante esta, aula a técnica de acompanhamento⁴³, responsável pelo PIP-60 lições via SEMED, esteve presente na sala, contribuindo com a professora junto aos discentes.

OBS.2: Nesta aula, chamou a atenção a presença do aluno com autismo, mas especialmente pelo fato de ele ter dormido durante o período da realização das atividades. A professora explicou que geralmente ele dorme durante a aula e que só consegue realizar atividades com o apoio da professora auxiliar do PMalfa.

Essa cena remete a uma das questões feitas na entrevista. O PIP-60 lições trouxe alguma mudança na sua rotina? É possível citar alguma? A professora respondeu assim:

Sim. Mudou me deu mais trabalho, inclusive trabalho extraescolar. Eu trazia muito pra casa. Então isso mudou muito a minha rotina. Outra coisa também muito cobrada pelos pais foi a questão dos conteúdos curriculares, pois para aplicar o PIP deixamos de desenvolver muitos conteúdos do 2º do ano. Por conta disso. Aí, alguns formadores dizem, mas está tudo lá para você poder trabalhar. Não é só assim, a gente sabe que está, mas é diferente você trabalhar amiúde com as crianças, e a família cobrar muito o que não é desenvolvido, principalmente em relação as outras disciplinas do currículo. Mas tem que melhorar o IDEB doa quem doer. E todos [gestor e coordenador, SEMED] ficam em cima da gente (PZU2EF, 2020). [sic]

Na narrativa da professora ficou evidenciado o disciplinamento que ela sofreu quando da implementação do PIP-60 lições, permeando, inclusive, sua vida pessoal, pois precisou realizar algumas das atividades em sua casa, além de discordar da metodologia do plano. Esse disciplinamento presente na cultura da performatividade é revelado na escola por meio da descentralização das ações; o que prevalece é a autogestão, sendo o gestor pessoalmente empenhado, responsável pela organização dos processos educacionais. Na sala de aula o professor demonstra seu esforço individual para garantir o sucesso dos estudantes, pois a habilidade de resolver problemas é altamente valorizada.

⁴³ Destaque-se que nessa escola a profissional acompanhava também a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, na qual também ocorria a implementação do PIP-60 lições, porém com uma redução da quantidade das lições, de 60 para 31 lições, com o objetivo de alfabetizar os estudantes desta etapa.

De acordo com Ball (2002), as formas de regulação têm dimensões social, interpessoal, pessoal e psicológica, as quais modificam significativamente as existentes. Tal fenômeno se dá em razão da exigência da performatividade que ressoa em práticas pedagógicas, relações e resultados sem autenticidade e significado, uma vez que ali não estão expressas a substituição da autenticidade pela plasticidade, do desempenho do professor pelo empenho da fragilidade nas relações sociais, pelo fortalecimento das relações de comunicação necessárias ao cumprimento de alguma tarefa, extirpando do mundo do professor a prática educativa como princípio filosófico, declinando sua criatividade, seu senso de pertencimento, de equidade e de justiça social.

Esses mecanismos se sustentam por meio do mercado educacional, com avalanches de resultados ranqueados que mobilizam os professores para consumo dos produtos (currículo, metodologia, avaliação etc.). Ao ser conduzido pela mídia esses resultados destas avaliações, colaboram para a nebulosidade do que está posto nas políticas públicas educacionais, construindo um “personalismo sintético” (Ball, 2002, p. 17).

Esse personalismo sintético é visto na padronização das aulas. Mesmo a professora tendo dividido a aula em dois dias por não ter conseguido concluí-la, dada a complexidade das atividades, e, ainda, da necessidade do acompanhamento individualizado junto aos estudantes, nota-se que ela seguiu o descrito no script do plano do PIP-60 lições.

Na cena seguinte, intitulada “E foi como se a miopia passasse”, foi retomada a entrevista na qual se expuseram alguns elementos que prejudicaram a aplicação do plano, a exemplo do programa em vigor como o PMalfa e ações do SIMAE.

Cena 5 – “E foi como se a miopia passasse” – Clarice Lispector
Local: Escola A, Sala 02
Data: 14 de agosto de 2019.
Turno: Vespertino (13h30 às 15h)
Participantes: Professores e estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.
<p>A professora seguem sua rotina (oração, músicas, calendário, chamada, horário escolar, cópia do cabeçalho). Estiveram presentes na aula 20 estudantes.</p> <p>Iniciou a aula informando que leria um texto diferente, assim, eles teriam de prestar bastante atenção para descobrir do que se tratava. O nome do texto: “Caso da cigarra”. A professora nem bem concluiu e já surgiu uma pergunta.</p> <p>Estudante: – Professora, o que é cigarra? É a marida do cigarro?</p> <p>A professora não se aguentou e riu da questão levantada.</p> <p>Profa. – Não, cigarra não é a marida do cigarro. Aliás, o feminino de marido é</p>

esposa. A cigarra é um tipo de inseto. Entenderam?

Eles: - Sim.

E deu seguimento à leitura deleite do texto, explorando-o oralmente (título, personagens, ideia central, tipologia textual). Quanta à tipologia textual, a maioria dos estudantes não conseguiu identificar que se tratava de uma entrevista.

Esse texto faz parte da 17ª. lição do PIP (Anexo VI), cujos objetivos são: leitura deleite; consciência fonológica (identificar a sílaba final de palavras ouvidas); trabalho com alfabeto (comparar nomes identificando letras comuns com formas gráficas diferentes); compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita (compreender o uso de “rr” nas palavras, acrescentar letras em palavras para formar outras palavras); leitura (ler frases).

Após a leitura deleite, propôs uma atividade, para qual os estudantes deveriam bater palmas toda vez que ela dissesse uma palavra terminada com a sílaba “ro”. Então, disse devagar várias palavras, inclusive o nome de alguns alunos. No início, eles erraram bastante, pois não conseguiam identificar imediatamente a sonoridade ou sílaba final das palavras faladas.

Apontando para o quadro onde estava escrito o título do texto trabalhado e também uma lista com o nome dos estudantes, começou a comparar os nomes e perguntar quais iniciavam ou terminavam com vogal, com consoante. Assim, seguiu esclarecendo o uso de letras maiúsculas e minúsculas em nomes próprios e início de frases.

Escreveu as palavras “rato, cara e cigarra”, orientando que as crianças lessem e observassem os diferentes sons da letra r, e explicou a regra de separação de palavras escritas com “rr”. Prosseguindo, ela entregou fichas com frases para que os estudantes lessem. Algumas das frases exploradas eram: “O pato nada na lagoa”; “Eu comi um prato de sopa”; “A faca é afiada”.

Figura 5 - Professora acompanhando lição do PIP



Fonte: Acervo da autora, 2019

A professora acompanhou a leitura de alguns estudantes, indo até às carteiras das crianças, conforme demonstrado na figura 05.

OBS.: Ao finalizar esta aula ela explicou que iria repetir a lição, pois percebeu que boa parte das crianças não compreendeu o conteúdo.

Assim, perguntou-se: “Você conseguiu concluir todas as lições do PIP? Por quê?”. A professora respondeu:

Na realidade algumas escolas começaram no mês de maio. Nós não conseguimos aplicar logo em maio porque estávamos na época das provas bimestrais, as provas do período e foi muito complicado. Então falei com a supervisora de acompanhamento do PIP e ela deixou que iniciamos após a aplicação das provas. Iniciamos em junho. Não conseguimos concluir todas as lições, porque durante aplicação do PIP, estávamos realizando o PMalfa e ainda estudos junto as crianças para o SIMAE. A dificuldade foi muito grande. Nós aplicamos apenas 30 lições, só a metade, é muita repetição. A dificuldade danada com relação a confecção do material, a cobrança muito grande pelos pais e uma coisa também que a gente teve que aplicar prova do SIMAE então tudo isso prejudicou a aplicação. Ficou tudo muito em cima e uma coisa que prejudicou muito, iniciar no mês de junho, se houvesse começado no princípio do ano letivo, pelo menos no primeiro período, eu acho que seria muito mais proveitoso, mas essa é a questão do acúmulo de avaliações externas (PZU2EF, 2020). [sic]

Conforme foi possível perceber na narrativa e no registro da sala de aula, docente resistiu da forma que pôde quanto às imposições do PIP-60 lições, redimensionando as lições para que compreendessem melhor o conteúdo, respeitando o ritmo de aprendizagem dos discentes. Além disso, percebeu ser inviável a implementação de uma ação pedagógica no final de um período letivo, uma vez que se exige maior tempo para execução por conta da necessidade de exploração do material didático, da confecção de recurso didático, do aproveitamento do diagnóstico inicial para ponderar ações didático-pedagógicas que ressoem em atividades estruturantes de alfabetização, inclusive com o redimensionamento da turma, com o uso dos agrupamentos produtivos. O fato de a implantação do PIP-60 lições ocorrer após o 1º período letivo é um dos pontos mais destacados como sendo negativo entre professores, coordenadores e gestores da própria SEMED.

A pesquisa perguntou ainda: você alfabetiza melhor da sua maneira ou seguindo a metodologia do PIP-60 lições?

Do meu jeito. O PIP é importante, mostra formas de alfabetizar, mas sinceramente como eu falei a demanda, o tempo que se gasta, observei que nem todas as crianças demonstraram interesse, até porque a lição é longa. Outra coisa muito importante é a

falta de uma assistente para apoiar estas atividades em sala de aula. Volto a dizer pra que faça esse acompanhamento junto ao processo seria muito melhor, o resultado seria maravilhoso, mas é difícil, como professora aplicar a lição e sair de cadeira em cadeira tirando as dúvidas mostrando as dificuldades ficando ao lado é impossível, ainda mais em uma turma com 26 alunos. Isso se torna inviável é uma das maiores dificuldades que eu encontrei, de não poder acompanhar como eu gostaria de acompanhar o processo de alfabetização de cada criança. Quando eu alfabetizo, tenho mais essa liberdade, posso chamar a minha mesa, posso parar, posso passar uma atividade diferenciada, manter a criança com dificuldade ao meu lado e com o PIP é difícil (PZR2EF, 2020). [sic]

A análise que a professora realizou evidenciou como o formato do PIP-60 lições, suas prescrições e estrutura propagadas pela formação continuada influenciaram o seu planejamento, a sua rotina, a sua práxis pedagógica, trazendo mudanças inclusive nas relações sociais. Estas ficam cada vez mais individualizadas, pois limitam a criação e a humanização do processo educacional, ao dizer o quê e como ensinar, camuflando processos democráticos pela via da “suposta autonomia”, usando mecanismos de disseminação de técnicas entre os profissionais, supervalorizando estatísticas de avaliações internas e externas.

No depoimento dessa educadora ficou demarcado como ela valorizava sua liberdade de criar, de gerenciar sua sala de aula, respeitando a individualidade dos alunos, seus progressos, podendo lançar mão de teorias e práticas que reverberem o sentido político da Educação numa perspectiva emancipatória.

Nessa conjuntura, embora não se tenham analisado as aulas propriamente ditas, foram analisados os depoimentos das professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, pois essa foi a primeira etapa na qual o PIP-60 lições foi implementado. Naquela ocasião, segundo as entrevistadas, o plano, ao ser incluindo na rotina escolar, teve uma configuração diferente, enquanto nas turmas dos 2º anos era ministrado para todos os discentes. Na outra etapa eles foram separados, isto é, só ficavam na turma aqueles não alfabetizados.

Desse modo, as escolas, com a ação da equipe gestora, organizavam as turmas, que eram conduzidas apenas por professoras que participaram da formação continuada do PIP-60 lições, o que apresentou diferentes modelos de organização em toda a rede, inclusive na mesma escola, entre turnos diferentes. Aqui registrar-se-ão alguns dos modelos identificados nesta pesquisa. *Modelo a)* os alunos dos 2º e 3º anos não alfabetizados⁴⁴ eram reunidos em única turma e assistiam às aulas com a professora, que participou da formação do PIP-60 lições; *modelo b)* aqueles do 3º ano não alfabetizados ficavam na turma com a

⁴⁴ Geralmente a professora da turma adequava o planejamento para que os alfabetizados pudessem estudar a mesma lição ministrada aos não alfabetizados. Os alunos alfabetizados ficavam com professores ou com a equipe gestora da escola durante esse período de aplicação das lições.

professora, enquanto os alfabetizados eram deslocados para espaços alternativos⁴⁵ na escola; *modelo c*) os do 3º ano não alfabetizados eram deslocados para espaços alternativos para estudarem as lições; *modelo d*) permanência de todos os alunos do 3º ano na turma de origem.

Esses modelos com divisão das turmas sofreram muitas críticas dos professores e da equipe gestora da escola. Traziam implicações para a mobilização de profissionais e espaços das escolas para a implementação do plano, o que as escolas indicavam como aspecto de impedimento de sua realização, pois não tinham nem espaço nem recursos humanos suficientes para gerenciar essas variáveis. Esse aspecto foi identificado na escola B, em um relatório de uma das professoras. Ela afirmou

Não foi possível concluir as 60 lições, pois não há profissionais na escola para acompanhar pedagogicamente os alunos alfabetizados, uma vez que a equipe gestora e a professora do Programa Mais Educação têm sua própria rotina pedagógica e administrativa. Ademais, as crianças ficam expostas, espremidas no corredor da escola ou no pátio externo, sem a menor estrutura para ensino ou aprendizagem (ESCOLA B, Relatório, 2018, p. 1).

Esses registros e situações relatadas pelas escolas certamente fizeram com que a SEMED revisse essa organização, redimensionando a aplicação do plano no ano seguinte, de modo que os alunos não fossem mais deslocados de suas turmas. Na fala das professoras, pôde-se perceber essa rotina pedagógica, conforme explicitado, ao responderem à questão: O PIP-60 lições trouxe alguma mudança na sua rotina? É possível citar alguma?

[...] devo confessar que a turma avançou por estar em uma quantidade reduzida. Pois na formação oferecida pela consultoria solicitaram que a turma ficasse apenas com 15 alunos e assim foi feito. A quantidade reduzida de alunos na turma trouxe mais qualidade (PZU3EF, 2020). [sic]

Sim, realmente mexeu bastante porque a gente teria que seguir o que o plano pedia, o que o plano trouxe, então teve que mexer no nosso jeito de trabalhar, nosso jeito de fazer as nossas atividades, na forma de organizar a sala também, pois precisaria às vezes tá trabalhando em grupo, em dupla, trios, junto aos alunos. Então houve essa mudança com essa forma de organização da sala dos alunos também. Além da presença constante da equipe da SEMED na escola, o que não se via em outros momentos. (PZR2EF, 2020). [sic]

Outra questão da pesquisa foi: Há acompanhamento da SEMED junto à sua sala de aula, devido à execução do PIP-60 lições? Se há, como se dá este acompanhamento?

Apliquei as 60 lições em dois turnos e em duas salas, numa tive a redução de alunos conforme a proposta da consultoria e acompanhamento semanal, onde a técnica de núcleo assistia o desenvolvimento da lição e em outras vezes chamava o aluno para fora da sala para fazer verificação de leitura. No outro turno não tive redução de

⁴⁵ Espaços alternativos poderiam ser sala onde funcionava o Mais Educação, Pátio externo, Refeitório, Sala de Professores, entre outros. Esse espaço era utilizado durante 1h30, conforme determinado na lição.

alunos e a técnica nunca aparecia nos meus dias de aula, sempre aparecia no dia que eu estava de PL, mesmo sabendo os meus dias na escola. A mesma nunca assistiu à aplicação. A que me acompanhava sempre preenchia formulários próprios do programa, e me dava o feedback dos alunos quando faziam as verificações que ela propunha (PZU3EF, 2020). [sic]

Houve uma observação de aula. Houve momentos em que ela foi e perguntou sobre os alunos. Como é que estava o desenvolvimento até ontem havia aplicado se havia alunos faltosos e as crianças gostavam. Então várias vezes ela [...] esteve conosco acompanhando. Mas só houve uma observação de aula, em que ela ficou lá atrás. Ela perguntou se precisava de ajuda, eu disse para ela que se precisasse eu chamaria. Mas ela ficou só atrás fazendo anotações e observando. Logo em seguida ele disse que havia alunos em que eu também devia trabalhar autonomia desse aluno e observar aqueles alunos que estavam muito faltosos só. O acompanhamento não ajudou. O que me ajudou foi o apoio da coordenação e a interação com as outras professoras (PZR2EF, 2020). [sic]

Esse bloco de questões coopera para refletirmos sobre alguns dos aspectos (político, estético e identitário) da performatividade, utilizados na formação continuada e consolidados nas práticas escolares que modificam a justificativa de que precisam atingir índices melhores nas avaliações externas. Assim, reconfiguram o currículo, a avaliação e a formação continuada, incidindo diretamente sobre a subjetividade dos professores, pois, com o PIP-60 lições, além de precisarem seguir o que está dito (mesmo com toda a flexibilidade e autonomia subentendidos), também são acompanhados em suas ações na sala de aula, minimizando a autoria do professor, e deslegitimando o espaço criativo da sala de aula como espaço democrático. Existe alguém anotando, controlando, redimensionando o trabalho docente.

Cumprir-se destacar-se que se é favorável ao acompanhamento sistemático que contribua para a produção curricular entre os professores e a SEMED que gerem sentidos negociados. Assim, estarão ativos e participativos, criando e reconstruindo sentidos e significados da política curricular e de alfabetização, que ajudem a realizar não apenas leituras, mas contribuam e deixem aparecer sua autoria. Compreende-se, e ficou evidenciado na pesquisa, que os professores percebem as tensões ideológicas existentes nesse campo, assim, subvertem e reelaboram a formação continuada.

Sobre as tensões e subversões identificadas na pesquisa, concorda-se com Brzezinski (2008) ao destacar o poder constituído (SEMED) e o real (professores e comunidade escolar). Essas dimensões coexistem e se materializam nos espaços formativos, na escola, nas salas de aulas. Profissionais fazem esse movimento de reflexão analisando os pacotes educacionais que são encaminhados às escolas, avaliando especialmente o caráter imediatista destes que são ritmados pelos discursos da eficiência, eficácia e produtividade. Ao se oporem a esse discurso generalista e superficial, buscam visualizar, valorizar, ampliar o caráter sócio-histórico e político do processo educacional.

5.3 Contribuições da formação continuada do PIP-60 lições e seus efeitos na aprendizagem dos estudantes dos 2º e 3 anos do Ensino Fundamental

Até aqui, a pesquisa tem revelado que a formação continuada segue o ritmo do contexto histórico e seus determinantes, especialmente demarcado pelos preceitos econômicos. Isso não significa que os sujeitos participantes desses espaços não resistam às investidas neotecnicistas, que tendem a alienar os professores, tornando-os inconscientes de seu trabalho.

A formação continuada é uma ferramenta que proporciona aos professores acompanharem e atualizarem seus conhecimentos diante das transformações da sociedade. Entende-se que, por tratar-se de uma ferramenta rica e que enriquece o sujeito aprendente, é necessário estar assentada em bases democráticas, que viabilizem sua materialização, adequando-se conforme a necessidade e a realidade existentes. É preciso considerar o espaço-tempo educativo e as construções coletivas, que reverberam o anseio dos professores por uma educação com qualidade social.

Nessa conjuntura, foi questionado aos autores da pesquisa sobre a contribuição da formação continuada da seguinte forma: Do seu ponto de vista, a formação continuada contribui efetivamente para qualificar o trabalho como professor alfabetizador?

Contribui efetivamente para o trabalho do professor, mas existe outros fatores que também melhoram este trabalho; que é uma escola com infraestrutura, boa gestão (efetivamente democrática e participativa), equipe de trabalho fortalecido unida. Então a formação é um dos fatores que colabora para o êxito do trabalho. Existe outros fatores determinantes, como por exemplo, a política que envolve a educação pública, que constantemente ela é atravessada por inúmeros percalços. Essa descontinuidade atravessa as escolas que às vezes torna o trabalho do professor ainda muito mais fragilizado. A não garantia dos direitos para esse professor de carreira, de salário, de condições de trabalho, então são vários percalços os quais devem levados em consideração para se dizer que se tenha uma educação de qualidade (PZR3EF, 2020). [sic]

Na verdade, o que eles chamavam de formação continuada era nós nos juntarmos e organizar o material para 15 dias, cortar letras, textos, fazer cartazes etc. Mas em nenhum momento foi para perguntar as angústias, avanços, mas sempre cobrar celeridade na aplicação da lição, uma vez que era uma por dia a qualquer custo. Foram dias tensos onde não sabia se me preocupava em o aluno ter avançado no objetivo da lição do dia ou se eu tinha terminado a aplicação para não perder o "time" do programa (PZU3EF, 2020) [sic]

Esse foi um ponto negativo, do PIP, que infelizmente nós tivemos apenas uma formação. Que se resumiu ao momento de apresentação do plano. Depois nós tivemos apenas acompanhamento das formadoras da SEMED, que vinham tirar nossas dúvidas (PZR2EF, 2020) [sic]

Particpei de duas, mas como eu falei anteriormente não considerei proveitosa. Não considerei, porque além de ser um material muito extenso ficou muita coisa no ar. Precisei ler, estudar e descobri sozinha muitas coisas. Gostaria que essa formação

fosse mais efetiva e com mais tempo. Avaliando honestamente não considerei o tempo suficiente pra desenvolver o PIP. Não considerei o tempo suficiente isso repercutiu inclusive no meu desempenho (PZU2EF, 2020) [sic]

Com certeza a formação continuada ajuda muito no processo de alfabetização. Ela ajuda muito os professores, tirando suas dúvidas, um professor passando sua experiência para o outro, um ajudando o outro. A formação continuada ajuda muito mesmo (GZU01, 2020). [sic]

Do ponto de vista assim a formação continuada ela tem dado suporte para que os professores tenham tirem dúvidas aprendam novas maneiras de trabalhar alfabetização com seus alunos isso favorece, ajuda, vai refletindo de certa forma nos resultados desses alunos (CZR01, 2020). [sic]

[...] O espaço da formação continuada no meu entendimento é um espaço de partilhar saberes ao longo da vida profissional e isso é fundamental posso dizer é uma oxigenação intelectual. Não é só o ganho cognitivo em instrumentalizar a prática ou promover o pensamento reflexivo acerca da ação educativa que acontece no dia a dia, ou promover a satisfação do docente perceber-se como aprendente, mas as formações continuadas, também permitem a possibilidade de desenvolver na equipe uma cultura colaborativa no espaço escolar, pois todos fazemos a escola e para educar é preciso a ação de todos da escola nesse processo (FSMD02, 2020). [sic]

Os resultados das avaliações externas mostraram o progresso dos estudantes do ciclo de alfabetização, pois mais de 50% dos discentes que se encontravam com proficiência abaixo do básico foram para o básico e adequado, revelando o esforço grande dos professores em garantir aprendizagem às crianças (GSMD01, 2020). [sic]

Todas as entrevistadas assumiram que a formação continuada tem flexões sobre sua prática, potencializando ações didático-pedagógicas em sala de aula e podendo reverberar nos resultados expressos em avaliações internas ou externas. Porém, também destacaram outros elementos que influenciam nesse desfecho, a exemplo da infraestrutura, atuação da gestão, acompanhamento dos pais, ausência de recursos didáticos e formação continuada insipiente. Esses exemplos estão presentes na realidade educacional, que carece de Políticas Públicas sérias que visualizem e proporcionem as devidas condições de trabalho aos professores, uma vez que há recursos⁴⁶ para que isso seja realizado.

A escola é um espaço potencial de aprendizagem, para os educandos e especialmente para professores. Com a formação continuada em serviço, contribui com a produção de conhecimento e a formação científica adequadas às demandas contemporâneas da ciência e da técnica, da cultura e do trabalho docente. Garantindo condições objetivas para que esse professor seja pesquisador, superando os limites impostos pelo desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar, focados numa prática utilitarista. Nesse sentido,

⁴⁶ Até o mês de novembro de 2020, São Luís havia recebido do recurso do FUNDEB o valor de R\$ 346.953.938,21 (trezentos quarenta e seis milhões, novecentos e cinquenta e três mil, novecentos e trinta e oito reais e vinte e um centavos). Fonte: Tesouro Nacional

segundo Nóvoa (1992), a efetiva participação dos professores socializando, ampliando e debatendo saberes, segundo sua realidade e necessidade, favorece a construção de uma cultura de formação em serviço, consubstanciada por fundamentos epistemológicos e científicos, pois

[...] não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de autoformação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. 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 formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, 1992, p. 26).

Essa interpretação também é fortalecida em outros estudos (ALBUQUERQUE, 2013; IMBERNÓN, 2006; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002, 2009). Defendem a ideia da escola como sendo um espaço formativo, pois dela emergem as necessidades, os dilemas, desafios, perspectivas e limites necessários ao enfrentamento diário na/para a formação humana. Assim, intenta-se superar a formação minimalista, episódica, conteudista, que precariza o trabalho docente.

Os programas governamentais são formulados pela agenda de cada governante. Conforme constado na análise documental e nas narrativas das professoras, há em torno da Política de Alfabetização instituída em São Luís, por meio de programas e projetos⁴⁷ com estruturas bem distintas, que convergem para o objetivo de alfabetizar as crianças com base nos resultados da avaliação em larga escala. Cumpre ressaltar que essa política transversaliza o currículo e a formação continuada, repercutindo nos espaços formativos, nas práticas escolares e na aprendizagem dos estudantes.

Tal cenário da política pública educacional da rede em São Luís revela uma problemática que é comum à maioria dos sistemas educacionais do país: a ausência de participação dos professores na elaboração dessas políticas. Esse distanciamento dos professores na proposição de Políticas Públicas subtrai uma condição importante, que é pensar a Educação como elemento do trabalho. Como falar de Democracia sem participação social? Sem pensar a sociedade e as problemáticas educacionais? Nesse sentido, as consultas públicas são camuflagens de participação, pois não há debate, reflexão, estudo.

⁴⁷ Programa “Educar Mais Juntos no Direito de Aprender”; Projeto AVANTE da Fundação Vale: Formação continuada para professores, coordenadores e gestores-alfabetização e letramento, PMalfa do Governo Federal, Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação – GEEMPA. Esse último não é um programa instituído, mas um grupo de estudos que desenvolve suas atividades no Sistema de Ensino em São Luís.

Assim, essa configuração vai precarizando o trabalho docente, que é ocupado por instâncias da política neoliberal marcadamente de caráter mercadológico. Dessa maneira, não se pensa em formar bem o professor ou alfabetizar o estudante; pensa-se em elevar os resultados do SAEB, do SIMAE, da ANA, formatando escolas e professores para garantir resultados, atingir metas, estabelecendo uma mecânica individualista e competitiva entre os pares, distanciando-os do alfabetizador reflexivo e crítico.

Compreende-se que os professores não estão e não são meros executores das Políticas Públicas educacionais ou da agenda do governo. São criadores e resistem às mazelas perpetuadas por estes regimes burocráticos que sufocam e robotizam os indivíduos com a finalidade de preservação da ordem social, formando consumidores alienados. Nesse sentido, concorda-se com Silva (2018, p.98) ao afirmar que

Os professores não mudam apenas suas escolhas pedagógicas, pois estas são coerentes com suas concepções de ensino e de aprendizagem, as quais repousam implicitamente em suas visões sobre a concepção de escola e do sujeito aprendente que, por sua vez, repousam na sua visão de realidade, de mundo, de homem, de sociedade, estando por vez, na dependência de suas crenças e valores relacionados com o princípio ontológico do trabalho, aqui, educativo. As influências não são lineares, mas recíprocas. Deste modo, se realmente não se quer mudanças pontuais nas práticas pedagógicas, as propostas de formação continuada devem promover reflexões na perspectiva da práxis, privilegiando a unidade teoria e prática, não como associativismo ou aplicabilidade pontuais, mas um conhecimento sobre a realidade social e educativa.

Nesse contexto, a formação de professores alfabetizadores deve assentar-se na práxis, fortalecendo as unidades teoria e prática, para que o professor, como pesquisador, investigue sua realidade educacional, situando-a historicamente, na busca pela formação plena do educando. Percebendo a alfabetização/letramentos como socialmente construídos, compreendendo e interpretando esses conceitos, a fim de fundamentar seu trabalho numa perspectiva capaz de ampliar a visão de mundo das crianças, preocupando-se em se perceber como agente de transformação social, preocupado com a contribuição na elaboração de projeto societário (Que homem/mulher queremos formar? Que sociedade? Que escola? Para que ensinamos? O que ensinamos?) Esses e outros aspectos são cruciais para que o professor se posicione não apenas teórica e metodologicamente, mas especialmente, política e pedagogicamente.

A literatura nos faz compreender que o professor alfabetizador precisa ter clareza da complexidade e das especificidades da alfabetização, refletindo sobre a concepção de linguagem que transversaliza todo o processo de ensino e aprendizagem. Fica, pois, o entendimento de que esse é um processo intencional e sistematizado e que requer um cuidado

no planejamento e, especialmente, no que tange à assunção de métodos inovadores calcados em bases epistemológicas e pedagógicas, que possibilitem apreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, dando uma dimensão significativa à construção do conhecimento em sala de aula.

Nesse sentido, a formação continuada para professores alfabetizadores deve primar pela reelaboração teórico-metodológica e pedagógica da prática docente, superando ou amenizando os efeitos da política de regulação e responsabilização do professor em meio às ausências do Estado, pois privilegia a preparação do professor apenas para responder às demandas de mercado, demarcadas pelas avaliações externas. A formação nesses moldes mais deforma que transforma, pois responde aos interesses da classe dominante e do controle do Estado.

Nessa direção, concorda-se com Souza (2014) que, ao pesquisar a formação do PNAIC, afirmou que as exigências da modernidade, absorvidas como indicativo de melhoria na formação do professor alfabetizador, são superficiais, a exemplo do PIP- 60 lições, pois

[...] a não alfabetização das crianças é um problema de cunho social, complexo e extremamente associado à organização capitalista e a luta de classes, e a formação do PNAIC por não considerar que os sujeitos envolvidos na formação são sujeitos histórico-cultural, focaliza a solução do problema na melhoria do ensino; a teoria apresentada nos cadernos da alfabetização são superficiais, insuficientes para o professor compreender sua atividade, organizar e orientar um ensino que promova a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; o aprofundamento teórico proposto pelos cadernos da formação não aperfeiçoam a compreensão sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na infância (SOUZA , 2014, p. 281).

Considerando a formação continuada que não tem o fim em si mesma e os efeitos desta no processo e aprendizagem, aflora o questionamento se a formação do PIP-60 lições qualifica o trabalho docente de modo a ensejar efeitos na aprendizagem dos discentes. Cumprido analisar o rendimento escolar da Escola B, nos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, no período de 2014 a 2019, por entendeu-se que temos um interstício de 6 anos que pode dar uma visibilidade à materialidade do plano na aprendizagem da alfabetização.

Posto assim situa-se algumas questões que são importantes para esta pesquisa, como o fato de que, no período analisado, a professora do 2º ano é a mesma, enquanto que no 3º ano trabalharam três professoras. Outro fato com a implementação do SIMAE, em 2017, é que a sistemática de registro avaliativo é modificada, sendo excluídos da ata de registros finais os resultados quantitativos dos alunos que eram aprovados com Progressão com Apoio

Didático⁴⁸ (PAD), isto é, aqueles que não construíram no âmbito da etapa de escolarização os conhecimentos necessários para uma aprovação, conforme apresentado no Quadro 20.

Quadro 20 – Taxa de Rendimento Escolar dos 2º e 3º anos da Escola B

ANO	APROVADO		REPROVADO		PAD		TRANSFERIDO		EVADIDO	
	2º	3º	2º	3º	2º	3º	2º	3º	2º	3º
ETAPAS										
2014	15	27	00	05	11	00	04	05	00	00
2015	24	21	00	09	04	00	00	01	00	00
2016	13	25	00	07	10	00	02	00	01	00
2017	22	26	00	05	00	00	03	01	00	00
2018	26	28	00	01	00	00	00	00	00	00
2019	26	25	00	02	00	00	00	01	00	00
2020	EM COLETA									

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados cedidos pela Secretaria da Escola B, em dez. de 2020.

Analisando o Quadro 20, pode-se inferir que os professores que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental seguem o que está posto na Sistemática de Avaliação da Rede Pública Municipal de São Luís. Pois, embora entre 2014 e 2016 sejam identificados os alunos aprovados em regime de PAD por não terem consolidado os conhecimentos necessários à escolarização na dita etapa, não foi identificada nenhuma reprovação no período de 2014 a 2019. Conforme estabelecido na Proposta Curricular:

[...] define o 1º ano do Ciclo de Alfabetização como período de consolidação da alfabetização. Entretanto, os três anos iniciais devem garantir o desenvolvimento das capacidades essenciais de leitura, escrita e de raciocínio lógico-matemático, ficando estabelecida a progressão continuada do 1º ao 3º ano e a possibilidade de retenção apenas ao final do 3º ano (SÃO LUÍS, 2017, p. 21).

Já no 3º ano do Ensino Fundamental, em que há possibilidade de retenção conforme registrado na Sistemática de Avaliação, identificou-se que não há registro de alunos com PAD, ou seja: ou eles apresentam os conhecimentos necessários, ou são retidos. Desse modo, foram reprovados 29, configurando uma média de 4,14 reprovados por ano.

Outro dado que chama a atenção é o número de discentes por turma. Enquanto que o 2º ano apresentou uma média de 25 deles por turma, o 3º ano expôs uma média de 32 alunos. Infere-se que, a exemplo do ano de 2014, quando a turma possuía 37 discentes, isso significou que a escola sofreu um estrangulamento da matrícula, pois precisou matricular no 3º ano todos os aprovados do 2º e mais os reprovados nesse mesmo ano. Isso ocasionou uma

⁴⁸ Progressão com apoio didático (PAD): o/a estudante passa de uma etapa para outra com um plano didático – pedagógico que possibilite intervir nas dificuldades específicas, segundo os registros produzidos pelos/as professores/as (SÃO LUÍS, 2009, p. 8).

superlotação na turma e, certamente, trouxe mais complexidade para o trabalho docente, especialmente no que refere ao acompanhamento individualizado, necessário ao ensino e à aprendizagem.

Ainda analisando-se o Quadro 20 e considerando-se todos os achados da pesquisa, não é possível afirmar que a formação continuada do PIP-60 lições traz efeitos à aprendizagem dos estudantes. No período de implementação do programa, havia outros programas e outras ações sendo desenvolvidos concomitantemente na escola, como o PMalfa e o Avante. Estes têm a mesma finalidade, isto é, promover ações de formação continuada que contribuam para que o professor possa ensinar os alunos a ler e a escrever. Ressalte-se que esses e outros programas ou ações ocorriam em outras turmas do Sistema Público de Ensino de São Luís.

Pelo exposto, compreende-se que a categoria *formação do professor alfabetizador* é diferente, em razão das interconexões vivenciadas por este profissional, que estão atreladas ao seu processo histórico-social. Tal compreensão nos ajuda a reconhecê-lo como um trabalhador, intelectual, que recria sua atividade profissional, numa elaboração para além da epistemologia da prática, da racionalidade técnica, enfim, centrada na relação do entendimento/construção da teoria e da prática como professor pesquisador.

Alguns estudos (ANDRÉ, 2009; BALL, 202; GATTI, 2019, 2011; TARDIF, 2014, NÓVOA, 1992, 1995; IMBERNÓN, 2001, 2009, 2010; SAVIANI, 2006, 2008, 2009) reforçam a centralidade do professor como pesquisador, mobilizador de saberes, sujeito de seu conhecimento, reconhecendo sua autonomia profissional no planejamento de seu trabalho, numa perspectiva da prática pedagógica baseada na epistemologia crítico-emancipatória.

Concorda-se com Freitas (2002) quando esta afirma que a formação continuada deve privilegiar o caráter sócio-histórico, superando a ótica neotecnicista que reproduz as ideologias tecnocráticas e corporativas, dificultando o entendimento de classe, cultura e gênero, inclusive da própria assunção e percepção da produção do seu trabalho, favorecendo uma formação que aliena os professores. Assim, a formação continuada de caráter histórico-emancipatório deve contribuir para o *(re)fazimento* de um profissional de “[...] caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p.140).

Saviani (2006, p. 155), defende a formação por “[...] pesquisa-ação, em que os professores são estimulados e capacitados a fazer pesquisas sobre: conteúdos disciplinares, processos de aprendizagem e de ensino; construção e regulação de modelo pedagógico;

organização escolar”, pois somente dominar o conteúdo a ser ensinado não garantirá a qualidade do ensino. Destarte, os exames dos processos epistemológicos são fundamentais, frente à intencionalidade do professor que precisa conhecer a natureza do seu trabalho.

Na busca por serem situadas as categorias com base na revisão bibliográfica, na análise documental do PIP-60 lições e na análise empírica da formação continuada, investigou-se um dos eixos da política de formação de professores, o qual se encontra no Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”. Essa política de formação está intimamente ligada à melhoria dos precários resultados de alfabetização expressos no IDEB do município de São Luís. Para a melhoria dos índices, houve um movimento no sentido de promover formação do alfabetizador. Então, quem é o professor alfabetizador?

Na percepção da pesquisadora, trata-se de um profissional que participa da emancipação das pessoas como agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino e a aprendizagem de forma consciente e intencional. Baliza-se em valores, na moral, na ética, articulando conhecimentos teóricos e práticos que resolvam as questões problemáticas contextualizadas que surgem na sala de aula, atentos a que o processo não se finda ali, mas que este sofre influências e pode influenciar para além dos muros escolares.

Nessa perspectiva, o trabalho docente desse profissional deverá estar ancorado no entendimento de *alfabetizar letrando*, reconhecendo a

Especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e a apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita[...] com consequente uso da leitura e da escrita nas práticas sociais [...] (SOARES, 2018, p. 47)

Assim, diante das diferentes facetas da alfabetização e do letramento, há a necessidade de rever e reformular a formação (inicial e continuada) de professores que estão/estarão à frente das classes de alfabetização. Desse modo, entende-se que a política de formação é uma das dimensões mais importantes “[..] para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira” (FREITAS, 2002, p. 149).

Portanto, deve proporcionar aos professores

Formação teórica e interdisciplinar [...] de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional e o pleno desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes da educação básica. Além de unidade teoria-prática [...] trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente [...] visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola (ANFOPE, 2014, p. 16)

Com efeito, observando-se a complexidade da alfabetização, importa ter atenção especial para a formação do professor alfabetizador, pois isso fomentará nas crianças o incentivo à leitura, entre outros. Desse modo, a profissionalização docente deve pautar-se teórica e metodologicamente na compreensão de que a docência é um trabalho interativo, cujo objeto é o humano, o que modifica sobremaneira a natureza do seu trabalho, pois, ao agir sobre/com/para o seu objeto, o transforma e é transformado por ele. Assim, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 31).

5.4 O Produto Técnico Tecnológico: o anúncio de uma proposta pedagógica para a formação de professores alfabetizadores

A pesquisa apontou para a necessidade da elaboração de um produto técnico-tecnológico que configurasse uma Proposta Pedagógica para a Formação de Professores Alfabetizadores do Ciclo de Alfabetização. Isso ocorreu tendo em conta que a pesquisa não identificou nada dessa natureza que esteja circulando e fundamentando/orientando teórica, metodologicamente, epistemologicamente e pedagogicamente o trabalho docente no âmbito escolar.

Essa Proposta Pedagógica apresenta as concepções e percepções dos documentos legais da atualidade, nos âmbitos do MEC e da SEMED, além das narrativas dos dezesseis participantes da pesquisa que representam os diferentes profissionais que vivenciam e criam a formação continuada das escolas a SEMED nos contextos das zonas urbana e rural. Expressão uma construção coletiva harmonizada com as necessidades formativas da escola pública, pleiteando educação com qualidade social. Então, como ela foi construída? Qual a concepção de formação continuada que estamos defendendo? Qual a fundamentação teórico-metodológica dessa proposta?

A Proposta Pedagógica foi construída a partir da análise de diferentes documentos que abordam a temática da formação continuada e da alfabetização, além de ouvir e debater com os participantes da pesquisa em dois momentos. No primeiro momento, no decorrer das entrevistas, as professoras entrevistadas responderam sobre a formação continuada como concepção, relevância, limites e possibilidades da vivência na rede municipal de ensino de São Luís. A partir disso, quando da análise dos dados, elencaram-se esses conteúdos e paulatinamente se escreveu a muitas mãos. No segundo momento, com a primeira versão do

documento, estabeleceu-se que todas fariam a leitura e realizariam suas considerações. Porém, em razão de questões particulares, da complexidade da vivência do ensino remoto e de desdobramentos da pandemia da COVID-19, apenas seis participantes realizaram a devolução do documento com suas contribuições. Esses contatos e reuniões foram realizados remotamente, por meio de conferências em plataformas digitais ou aplicativos de comunicação.

A pesquisadora partilha desse entendimento expresso nas palavras de FSMD01, que dá o tom do sentido e significado da Proposta Pedagógica de Formação Continuada, construída colaborativamente, sendo autores da produção de conhecimento.

Queria que esses professores avançassem justamente nesse sentido, que fossem realmente mais autores. Queria ver mais vida. Queria ver os professores sendo de fato, ali as mentes brilhantes, de trazer o gênero, de fazer os meninos refletirem sobre a língua. [...] que eles se apropriassem de fato desse saber, não é como se fosse uma receita, mas realmente a compreensão, a concepção, de como é que se dá esse processo de alfabetização, como faço isso dentro da minha sala de aula, porque não é só seguindo o material, um passo a passo, porque o procedimento para você fazer precisa passar pela questão de você compreender exatamente o está fazendo, isso daria a compreensão ao professor daria essa autonomia para ele acabando o PIP, acabando sei lá, ele pudesse seguir na sala de aula dele compreendendo, identificando essas crianças, fazendo as intervenções, porque é isso que a gente quer, a gente tem professores que autônomos, capazes de gerir a sala de aula, identificando essas necessidades, intervindo, realmente empenhados em alfabetizar as crianças dentro desse contexto letrado, das crianças fazendo uso dessas práticas sociais, mas que a gente fale do letramento, mas eu ainda percebo, que muito das coisas que a gente faz, a gente faz para escola e quero sair da escola as crianças vão fazer o uso das coisas que eles aprenderam, porque a gente não faz relação com que tá lá fora (FSMD01, 2020). [sic]

Nesse contexto, o que é a Proposta Pedagógica? É um texto produzido coletivamente, situado histórica e culturalmente, que anuncia um trabalho pedagógico ou experiência didática, podendo ser elaborada ou desenvolvida em diferentes contextos. Nesse caso, assume-se que a intenção deste documento é que possa contribuir com pistas para a melhoria na formação e profissionalização de professores alfabetizadores. Tornou-se por base os documentos legais que balizam as políticas curriculares e de avaliação de forma crítica-reflexiva, compreendendo suas bases ontológicas e epistemológicas, atentos os docentes às contribuições que poderão extrair para a formação de cidadãos na sociedade. Compreendendo o trabalho docente como inscrito no universo capitalista, mas como possibilidade de resistência, recriando alternativas sobre este, buscando trabalhar os princípios da democracia e de escola cidadã, garantindo equidade para a escolarização das novas gerações, especialmente na alfabetização.

Considerando o contexto sócio-histórico, destaque-se a reflexão de FSMD02 para situa-se o entendimento de formação continuada. Assim, ela nos diz que

Pensar o currículo real, o currículo real que você deseja desempenhar, que você tem que desenvolver e um currículo formal. O que que eu quero formar? Qual o cidadão que eu quero formar? Eu quero me preocupar só com os dados do Ideb? Se eu tiver que me preocupar, se o foco da SEMED for o Ideb, então vai haver um estreitamento de currículo, porque as ações serão voltadas para aprimorar habilidades que são mensurados pelas avaliações do Ideb. Agora se o outro entendimento para essa questão se o foco para melhorar a aprendizagem dos estudantes é fazer com que eles se desenvolvam enquanto sujeitos autônomos em suas aprendizagens e conhecimentos autônomos, como cidadãos, como sujeitos de direito, então eu vou desenvolver o currículo formal, um currículo que não é mensurado por um simples recorte de uma matriz curricular. Eu percebo que nem sempre o indicador, esse indicador de qualidade, o indicador de meta mensurável pelas avaliações externas, eles estão mensurando o currículo formal, a formação do cidadão. Nem sempre as ações pedagógicas que transpõe o currículo, são ações que vão ser mensurados pelas avaliações externas. Então, eu não sei se eu te ajudei nessa tua pergunta, mas agora eu vou te dar uma resposta pessoal como professora, como técnica, como estudiosa da área da Educação, ter um Ideb alto, treinar menino para atingir esse Ideb alto, necessariamente não garante que eu estou construindo um cidadão pleno de direitos, conhecedor de mundo, autônomo no seu pensamento, crítico da sua realidade social, capaz de intervir politicamente no seu mundo, eu não digo nem no país, digo no mundo, pensar ali o meio social em que ele vive, em que está inserido. Então, avaliar desempenho, mensurar desempenho necessariamente não significa efetivação do currículo formal e real de um ser humano de um sujeito (FSMD02, 2020). [sic]

O entendimento de FSMD02 demonstra uma postura crítica e reflexiva diante das avaliações externas, mas também sublinha a importância da formação continuada no contexto das Políticas curriculares e de avaliação. Assim, a formação continuada precisa ser essa que contribui para que o professor perceba o desenrolar da história, das lutas da sua categoria, e desvele a linguagem tecnocrática de modo a perceber as intenções dos documentos legais na imposição de práticas educativas ultraconservadoras e neoliberais.

Desse modo, a formação continuada deve constituir-se como um espaço formativo permanente que proporcione a reconstrução de aprendizagens intencionais, situadas historicamente e que considerem a multiculturalidade e a diversidade existentes, relevantes à vida humana. Esse espaço formativo e dialógico deve estimular o trabalho colaborativo no qual os professores nutram uma rede de conhecimentos, na qual suas escolhas tornam-se mais conscientes e fundamentadas, pois foram discutidas, compreendidas e partilhadas.

Considerando a escola como um dos espaços formativos mais ricos e enriquecedores da prática educativa, busca-se apoio nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) devido ao cotejamento com as concepções já apresentadas nesta pesquisa. Concorde-se com as ideias de Saviani (1985), ao endossar e valorizar a escola e o respeito aos saberes dos professores, apresentando nessa pedagogia um método coerente com o espaço-

tempo, e sintonizado

[...] com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1985, p. 72)

Diante do exposto, considerando a dialética e a dialogicidade, e tomando como ponto de partida a realidade social, entende-se que a PHC contribuirá sobremaneira com a constituição do trabalho docente, pois parte da prática a teoriza e a transforma. Isso faz crer que se a “[...] totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos estudantes na educação escolar” (GASPARIN, 2019, p. 22).

Nesse sentido, estrutura-se Proposta Pedagógica com os seguintes elementos: objetivo geral, justificativa, fundamentação teórica, considerações finais e referências. Esse documento encontra-se na íntegra no apêndice XIII.

A divulgação da Proposta Pedagógica segue com a aprovação deste trabalho e levará em conta possíveis contribuições da Banca Examinadora da defesa. Como estratégia de divulgação, num primeiro momento, formaliza-se solicitação de reunião com a Secretaria Municipal de Educação da gestão do Prefeito Eduardo Braide para uma apresentação do documento. O passo seguinte na direção de ampla divulgação será disponibilizá-la, por meio de plataformas e aplicativos digitais, com o objetivo de socializar com outros sistemas de ensino, tanto públicos quanto privados, além de disponibilizar para professores, gestores escolares e demais profissionais da Educação que atuam no trabalho educativo no âmbito da alfabetização.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atentos aos objetivos desta pesquisa, com base na revisão de literatura, os resultados alcançados por este estudo expressam fortes evidências da existência de políticas, programas e ações que atendem ao ciclo de alfabetização desde a promulgação da LDBEN 9.394/96. No âmbito das políticas voltadas para alfabetização, a pesquisa identificou a influência direta de tais políticas no currículo escolar. Estas impõem ao professor e ao trabalho docente a responsabilização pela implantação de programas e ações calcados no discurso do “sucesso escolar”, comumente expresso pelo sistema de gestão dos sistemas de ensino, com fortes implicações na profissionalização e no trabalho docente. Assim, as políticas de currículo são reguladoras dos saberes de docentes e discentes, impulsionando mudanças também na formação continuada, uma vez que é ao professor que “compete” a materialização dessas reformas educativas.

A pesquisa também revelou que as políticas, programas ou ações já discutidos neste estudo, oriundos do Governo Federal, também foram vivenciados no sistema de ensino público em São Luís. Na esfera municipal, o Programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo – por uma cidade que educa e aprende”, que ficou em vigência por aproximadamente sete anos, deixou um legado da constituição de uma formação continuada, focada na alfabetização. Esse programa culminou na melhoria dos índices educacionais, porém esteve distante de causar efeitos que reverberassem na transformação do projeto político-pedagógico ou de uma didática de alfabetização que consolidasse na escola a cultura letrada. Havia fragilidades na concepção e execução do programa⁴⁹, uma vez que se tratou de uma política de descentralização, que transferiu a responsabilidade e o protagonismo da concepção, formulação e implementação para a empresa Abaporu. Houve ausência de acompanhamento técnico-pedagógico e de formação continuada que fossem fundamentados teórica e metodologicamente, entre outros fatores que contribuíram para o fracasso do programa.

Outro achado do estudo relacionado à formação continuada de professores alfabetizadores foi um amplo espectro de dispositivos legais e de planejamento educacional. Pode-se apontar como sendo os mais importantes: a atual LDBEN; os Planos Nacionais de Educação; as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica; entre outros formulados na perspectiva de valorização do trabalho

⁴⁹ Cf. estudos de ALBUQUERQUE, 2008; PRAZERES, 2007; COUTINHO, 2011.

docente (carreira, salário, formação). Na análise do conteúdo desses documentos, os resultados apontam que, além de reforçarem o alcance de metas das avaliações externas, articulado aos princípios éticos, solidários (sacerdócio do professor), apresentam diferentes concepções políticas e pedagógicas imbricadas no currículo. Fica evidente que essas políticas e legislações, da concepção até a implementação, sofreram pressões de entidades organizativas da sociedade civil, debatendo a favor dos professores contra os ditames neoliberais, que responsabilizam os fracassos expressos nas avaliações externas, culpando os professores e a escola por tais resultados.

Quanto aos fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”, a revisão de literatura e a análise documental permitem concluir que o método utilizado nas lições é o método analítico de concepção tradicional. Esta prima pela repetição de palavras tanto na escrita quanto na leitura, em que a inferência da criança é mínima diante da centralidade da ação do professor. Além disso, as práticas de alfabetização estão centradas no reconhecimento das famílias silábicas e da leitura global de pequenos textos (quadrinhas, trava-línguas). O desenho dessa Política Educacional não favorece o empoderamento dos professores-alfabetizadores, pois segue uma metodologia que empobrece o trabalho docente, fazendo do professor um profissional puramente prático.

A concepção e as práticas de alfabetização que se defendem neste estudo se alinham à ideia de que nenhuma prática é neutra. Além disso, entende-se que os métodos oferecem apenas sugestões de atividades e sequências didático-pedagógicas, portanto, não é objetivo deste trabalho refutar o método. Sinaliza-se na direção de que é necessário respeitar os conhecimentos prévios das crianças, respeitando seus ritmos/tempos de aprendizagem, além de que alfabetizar letrando é uma das responsabilidades da escola, constituindo-se tal perspectiva na sua principal função social. Garantem-se com isso os direitos de aprender das crianças, ajudando-as e orientando-as a evoluir por meio do pensar, do agir, do refletir, além de se posicionar e aprender por meio da leitura e da escrita. Isso deve estar presente nas práticas sociais, favorecendo o protagonismo do educando como sujeito concreto, cujas práticas sociais devem estar alinhadas às concepções do mundo letrado como possibilidade de emancipação e participação social.

Já no que diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores, defende-se a valorização dos saberes desses profissionais por meio da escuta qualificada. Escuta que potencialize as contribuições fundamentadas teórica, metodológica e pedagogicamente sobre a alfabetização e outras temáticas, com objetivo de trazer melhorias

ao ensino e à aprendizagem como cumprimento da função social da escola (e não apenas para elevar indicadores de eficácia escolar com vistas ao ranqueamento). Entende-se a valorização na perspectiva da garantia de direitos políticos, sociais, culturais e históricos, a partir dos quais esse profissional possa ser reconhecido, vivendo dignamente em sociedade.

Na contramão do que este estudo defende, a pesquisa trouxe evidências de que a formação continuada proposta no PIP denota uma formação superficial, utilitarista, com fins aplicacionistas. Tem como objetivo exclusivo guiar a ação docente para o atingimento de metas do IDEB, claramente esvaziada da teoria, bem como do entendimento de educação numa perspectiva transformadora e emancipatória. A formação continuada de professores no PIP está pautada na repetição e no treinamento com vistas à compreensão de descritores específicos da Prova Brasil, que pouco contribuem para a qualificação do trabalho docente, com o processo ensino-aprendizagem e com a qualidade da educação escolar.

Quanto aos efeitos da formação continuada do PIP, na aprendizagem, tomando como base o IDEB e o SIMAE, os resultados da pesquisa não permitem afirmar que há tal relação, tendo em conta que, pelo menos, três programas e ações concorriam com o mesmo objetivo, ou seja: alfabetizar as crianças. Ademais, alguns professores não aderiram a nenhuma das propostas, revelando forte resistência dos docentes em aderir a propostas exteriores às suas demandas formativas e ao cotidiano praticado. Além disso, a pesquisa deu conta de que algumas turmas não seguiram com o mesmo professor durante todo o processo. Enfim, são inúmeras as variáveis que dificultam afirmar que qualquer um desses programas tenha contribuído satisfatoriamente para alfabetização dos alunos. O que se pode afirmar, tendo como referência a observação e as entrevistas realizadas durante a pesquisa empírica, é que os professores se mobilizam diuturnamente para realizar o seu trabalho em condições precárias, e que o movimento e comprometimento destes profissionais, quando apoiados em suas ações, resulta em aprendizagem com qualidade social.

A pesquisa evidenciou, por fim, levando em conta o depoimento dos professores entrevistados, que a formação continuada contribui para o exercício da docência na alfabetização. Porém, não a efetuada pelo PIP-60 lições, considerada por eles como aligeirada, superficial, focada em resultados para as avaliações externa e interna, que pouco contribuíram para o aperfeiçoamento da didática da alfabetização, denotando uma visão empobrecida da alfabetização na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Diana Cristina. **Concepção, regulação e gestão da carreira docente no Brasil e no Chile no contexto das reformas educacionais**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Paraná, Curitiba, 2014.

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação Educacional** - regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ALBUQUERQUE, S.V. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do plano de desenvolvimento da escola (PDE) ao plano de ações articuladas (PAR)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14530/1/2013_SeverinoVilardeAlbuquerque.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

ALBUQUERQUE, S.V. **Formação continuada, novos olhares e novos fazeres: tempos e espaços de construções e significados**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/895/1/Texto%20completo%20Severino%20Vilar.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019.

ALFERES, Marcia Aparecida et al. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

ANDRÉ, M. Pesquisa em formação de professores: contribuições para a prática docente. In. PINTO, S. Z. **Formação de educadores: O papel do educador e sua formação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

ANFOPE. **Anais (Resumos) do XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação**. Rio de Janeiro: ANFOPE, UERJ, 2017.

ANFOPE. **Documento Final**. XVII encontro nacional da ANFOPE. Políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação. Base nacional comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, 2014.

ANFOPE. FORUMDIR. FORPARFOR. FORPIBID RP. UFBA. **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação/XL Encontro Nacional do FORUMDIR. I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP. 'Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência'**. Salvador, UFBA, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 18 Dez. 2019.

ANFOPE. **Resumos das Rodas de Conversa**. XII Encontro Estadual RJ /X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE. Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2016.

ANPAE, ANFOPE. **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPERJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ. 'Política, gestão e formação de professores: (contra)reformas e resistências'**. Niterói, UFF, 2018. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

ASSOLINI, F.; TFOUNI, E; V. L. **Os (des) caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 9, nº 17, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-863X1999000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 07 jul. 2019.

AZEVEDO, Sérgio de. “Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação”. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. J. “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade”. **Revista Portuguesa**. Vol. 15, nº 2. Universidade do Minho, Braga, Portugal, p. 3-23. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BANDEIRA, D. “Material didático: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração”. **Curso de Materiais didáticos para smartphone e tablet. Curitiba, IESDE**, p. 13-33, 2009. Disponível em: <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24136.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BARBOSA, J.J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 70. ed., 2016.

BASTOS, R. P. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251f. 2007. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

BENITES, L. C.; CYRINO, M.; BENITES, V.C. Algumas ideias sobre o uso da análise de conteúdo em pesquisas sobre formação de professores. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. **Anais**. Águas de Lindoia: UNESP/PROGRAD, 2014, p.1790-1802.

BIARNÈS, J. “O ser e as letras: da voz à letra, um caminho que construímos todos”. **Revista da Faculdade de Educação-USP**. v.24, n.2, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59632/62729>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANCO, M. B. **O Programa de Intervenção Pedagógica e a Formação Continuada dos Docentes dos Anos Iniciais em uma escola da Superintendência de Ensino de Juiz de Fora**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

BRASIL, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL, Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília, Brasil, 1996.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

BRASIL. Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Brasília, Brasil, 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Brasília, Brasil, 2014.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jul. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL. Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização – PMALFA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Ministério da educação. Gabinete do ministro. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

BRASIL. Portaria normativa nº 07, de 22 de junho de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, Brasília, Brasil, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, Brasília, Brasil, 2017.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental – Programa de Formação de Professores, PROFA – Guia de Orientações Gerais. Brasília, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental- Programa de apoio a leitura e escrita PRALER. Guia Geral. Brasília 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização / Módulo Alfabetizar com textos. Brasília, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. “Política de formação de professores: a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desdobramentos em dez anos da Lei n. 9.394/1996”. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008

BUENO, S. **Dicionário da língua portuguesa**. 12. ed. São Paulo: Global Editora, 2018.

CAEd. Centro de Avaliação e Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Universidade Federal de Juiz de Fora/MG**. Medidas de Proficiência. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CARDOSO, M. G. **O Programa de Intervenção pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo-PIP/ATC em uma Superintendência Regional de Ensino do Norte de Minas Gerais**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

CEALE, Glossário. **Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CERICATO, I. L. “A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica”. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Kátia Augusta Curado Pinheiro et al. “Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora”. **Perspectiva**, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

CORREIA, J. A. “La ‘evaluocracia’: el papel de la evaluación en la legitimación y reconstrucción institucional de la educación”. **Avances en Supervisión Educativa**, Madrid: ADIDE, n. 13, p. 1-9, 2010.

CORREIA, J. A.; FIDALGO F.; FIDALGO, N. R. “A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação”. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011. Disponível http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Correia.pdf . Acesso em: 27 nov 2020.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e**

COSTA, A. L. O. **Formação continuada e representação social: implicações para a educação inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

COUTINHO, V.M.D. **O Projeto de formação continuada de alfabetizadores do Programa "São Luís te quero lendo e escrevendo": pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições'**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, SP, 2011.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (org.) **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018**: São Paulo: Editora Moderna, 2018. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-nuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite. Acesso em: 13 jun. 2019.

CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M. A. (org.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2014.

DA SILVA GUEDES, Rodrigo. “Políticas e programas de formação continuada no Brasil: condução de práticas de leitura e escrita nas salas de alfabetização”. **Linha Mestra**, n. 40, p. 38-47, 2020.

DE ASSIS MORAES, Aline Cristina. **ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO-PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: PRECARIZAÇÃO NA FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 5, n. 1, p. 109-126, 2019.

DE CAMARGO, Rubens Barbosa et al. “Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.

DE CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. “Carreira e salário do pessoal docente da Educação Básica: algumas demarcações legais”. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 129-167, 2011.

DIAS, A. P.M. F. **Os efeitos do Programa de Intervenção Pedagógica no Ciclo de Alfabetização**: o desafio para que todos os alunos leiam e escrevam até os oito anos de idade. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

ESCOLA B. **Relatório de Justificativa da não conclusão das lições do PIP-60 lições**. São Luís, Ma, 2018.

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo. **São Luís**: uma leitura da cidade. São Luís: Instituto da Cidade, 2006.

FALKEMBACH, E. M. F. “Diário de campo: um instrumento de reflexão”. **Contexto Educação**, Ijuí, v. 2, n.7, p. 19-24, 1987.

FERNANDES, A. “Formação continuada de professores ‘no’ e ‘para’ o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade”. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FONSECA, A. F. **Impactos do material “consolidando a alfabetização – 60 lições” na apropriação da leitura e escrita nas escolas municipais de Paraguaçu-MG**: conflitos e alinhamentos em relação à concepção de letramento como fenômeno social. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Alfenas, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. São Paulo, 1980. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020020008000009&script=sci_arttext. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Equívocos da educação**. Disponível em: <http://www.unesc.net/portal/aicom/blog/15579-frigotto-fala-sobre-equivocos-da-educacao-e-diz-que-escola-de-qualidade-e-aquela-que-ensina-a-pensar-criticamente-o-mundo>. Acesso: 18 ago 2020.

GALVÃO, A; LEAL, T. F. **Há lugar ainda para métodos de alfabetização?** Conversa com professores (as). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo, Autores Associados, 2020.

GATTI, B. A. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Edições Unesco, UNESCO, Brasília, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, Andréa Barbosa et al. “Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano”. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 22, n. 2, 2006.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERNANDES, Maria Dilneia Espíndola. “Agenda sindical de professores da Educação Básica: desafios postos a partir do Piso Salarial Profissional Nacional”. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 1, p. 84-98, 2019.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo De. “Perspectivas e desafios no debate sobre financiamento e gestão da educação: da CONAE a um novo PNE”. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 789-807, 2010.

GOUVEIA, Andréa; SOUZA, Ângelo. “A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb”. **Em Aberto**, v. 28, n. 93, 2015.

GRANDE, P. B. **Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2015.

GROCHOSKA, Mareia Andreia. **Políticas educacionais e a valorização do professor: carreira e qualidade de vida dos professores de educação básica do município de São José dos Pinhais**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

- IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; DO NASCIMENTO, Ana Paula Santiago; DOS SANTOS IMBÓ, Katia Aparecida. “Composição da remuneração docente nos planos de carreira de capitais brasileiras: vencimento base e vantagens pecuniárias”. **Educação em Foco**, v. 23, n. 39, p. 64-87, 2020.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; NETO, José Quibao; DOS SANTOS IMBÓ, Katia Aparecida. “Remuneração Docente na Educação Básica da Cidade de São Paulo”. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 9, 2019.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAKATOS, E. M. MARCONI, M.A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEMINKSI, P. **Toda Poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, G.S.P. **Avaliando a implementação do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo (PIP/ATC): estudo e caso da SER “Zona da Mata”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.
- LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LÜCK, Heloísa et al. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LUZ, S.R.S.N. **O Programa de Intervenção Pedagógica na Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.
- MAINARDES, Jefferson. “A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais”. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 94-105, 2006.
- MAINARDES, Jefferson. “A Abordagem do Ciclo de Políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional”. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018.
- MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.662** DE 16 de março de 2020. Dispõe sobre suspensão de aulas. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.685**, DE 27 DE MARÇO DE 2020. Prorroga a suspensão de aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.713**, DE 03 DE ABRIL DE 2020. Prorroga a suspensão de aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.745**, DE 20 DE ABRIL DE 2020. Prorroga a suspensão de aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.785**, DE 04 DE MAIO DE 2020. Altera os decretos e 35.784/2020 e 35.677/2020; prorroga a suspensão de aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.809**, DE 13 DE MAIO DE 2020. Altera os decretos e 35.784/2020 e prorroga a suspensão de aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.859**, DE 29 DE MAIO DE 2020. Prorroga a suspensão de aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.880**, DE 15 DE JUNHO DE 2020. Altera o Decreto 35859/2020 e estabelece regras para a retomada gradual das aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. **DECRETO Nº 35.921**, DE 1º DE JULHO DE 2020. Altera o Decreto 35.897/2020 e estabelece regras para a retomada gradual das aulas presenciais. Disponível em: <https://www.saude.ma.gov.br/decretos/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARANHÃO. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação infantil e o Ensino Fundamental, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099**, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 08 dez. 2018.

MATA, M. A. **Leitor proficiente**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC Minas, [2014?]. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 07 jul. 2019.

MENEGOLLA, M. SANT' ANNA, I. M. **Por que planejar?** Como planejar? 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAS GERAIS. **Guia de Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2010/2011**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/18644240/guia-de-orientacao-e-reorganizacao-do-pip-centro-de-referencia->. Acesso em: 23 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S. “Fase de trabalho de campo”. In: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1992.

MORAIS, A. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. “Currículo, cultura e sociedade”. In: GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2012. Cap. 5, p. 125-154.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “A ‘querela dos métodos’ de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate”. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009.

NHANISSE, C. R. **Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. “Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 65-80, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100066&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 15 mai. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; JORGE, T. A. S. “As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 346-364, 2015.

OLIVEIRA, N.R.G. **Análise de ações escolares e resultados do PROALFA: estudo de caso de uma escola de sucesso em Governador Valadares**. 2017. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional**. Organização Mundial de Saúde (OMS), de 30 de janeiro de 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PAULA, E. Q. **A política de formação de professores do Plano de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no tempo Certo da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

PEREIRA, V.C. V. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2016.

PERRENOUD, P. **Formando professores profissionais: quais estratégias quais competências**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, D.M.G. **O Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/CBC em três escolas da SER – Curvelo**: Análise das ações gestoras que contribuem para a melhoria dos resultados internos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M.S.L. “Estágio e docência: diferentes concepções”. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.
políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRAZERES, V.A. **Formação continuada de professores(as) no Programa São Luís te quero lendo e escrevendo**: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática'. 2007.

RIBEIRO LEÃO, D.H. **A Formação Continuada de Professores Formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT)**: Um Olhar sobre o Processo Formativo com Enfoque na Construção de Saberes Profissionais. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2014.

RIOS, M.S.V. **O Projeto de Intervenção Pedagógica de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Belo Horizonte**: análise da trajetória dos alunos do 3º ano do Ciclo do Ensino Fundamental no período de 2010 a 2012. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

RIOS, Z.; LIBÂNIO, M. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Aproximação ao Conceito de Currículo**. São Paulo, Artmed, [199?]. p. 13-53

SANCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, Argos, 2008.

SANTOS, F.C.C.N. **Formação e Prática Docente Alfabetizadora**: contextos de reelaboração do letramento de professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Piauí, 2017c.

SANTOS, Maurício Pastor; GISI, Maria Lourdes. “A (des) articulação do Ensino Fundamental e a formação dos professores”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 248, p. 47-61, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812017000100047&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANTOS, R.A. **Análise do Projeto de Intervenção Pedagógica da escola estadual x a partir dos processos de avaliação interna e externa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014b.

SANTOS, R.F. **O Programa de Intervenção Pedagógica e os Desafios da Alfabetização**: o caso da Escola Estadual Profa. Julia Kubitschek da Superintendência Regional de Ensino de Diamantina/MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014a.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do 1º Ciclo - Ensino Fundamental**. São Luís: 2009.

SÃO LUÍS, Prefeitura Municipal de. **Notícias:** Prefeitura lança programa "Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender". 28/06/2017. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/projetos.asp?id_projeto=34. Acesso em: 08 jun. 2019.

SÃO LUÍS, Prefeitura Municipal de. **Notícias:** Prefeitura realiza formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos. 23/06/2018. Disponível em: <http://www.agenciasaoluis.com.br/noticia/21799/>. Acesso em: 08 jun. 2019.

SÃO LUÍS, Prefeitura Municipal de. **Plano Municipal de Educação de São Luís/ 2015-2024**. São Luís, 2015. Disponível em: http://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/85_documento_base_do_pme_2015.2024_aprovado_pelo_fme.pdf. Acesso em: 08 dez. 2018.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís**, Ma, 2014.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís**, Ma, 2019. “no prelo”.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. **Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Educação de São Luís**, Ma, 2017.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. **Revista do Sistema: SIMAE**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3, 2019, Juiz Fora, MG, 2019. Disponível em: <http://simae.caedufjf.net/> Acesso em: 27 nov. 2020.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. “Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas”. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**. n. I, p. 1-15, jul., 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 7.ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FNDEB**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. “Política Educacional brasileira: limites e perspectivas”. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, 2012.

SAVIANI, N. **Saber escola, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval, *Escola e democracia*. – 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª Ed, 2002.

SILVA, F.M.C. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): concepções sobre alfabetização de professoras do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Fortaleza.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Fortaleza, 2014.

SILVA, M.N. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo - contribuição para a profissionalidade emergente.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, 2015.

SILVA, Maria Abádia da. “Qualidade social da educação pública: algumas aproximações”. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SILVA, P.M.M. **Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão-GO.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2015.

SILVA, V.D. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE.**2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2018.

SIMÕES, M.I.B.. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais – PIP.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

SOARES, **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, M. **A reinvenção da Alfabetização.** Presença Pedagógica. v.9 n.52. jul./ago. 2003. Disponível em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em 06 jul.2019

SOARES, M.P.S.O.B. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SOUZA, E.E.P. **A Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, R. M. **O Programa de Intervenção Pedagógica em duas escolas estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

TFOUNI, L. V.; CARVALHO, A. P; ASSOLINI, F. E. P. “Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos”. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 16-24, 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2018.161.02/60746166>. Acesso em: 29 set. 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

TUZZO, S. A. **Deslumbramento coletivo**: opinião pública, mídia e universidade. São Paulo: Annablume, 2005.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VEIGA, I. P. da. **Educação Básica e Educação Superior**: Projeto político pedagógico. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VELOSO, G. M; LÉLIS, U. A.; ALMEIDA, C. B. “Leitura deleite como ancoragem para mudanças pedagógicas no âmbito do PNAIC”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 404-421, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/8914/6273>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2003.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. “Alfabetização da criança brasileira como expressão política: uma análise gramsciana”. **Revista Diálogos Interdisciplinares-GEPFIP**, v. 2, n. 6, p. 20-33, 2018.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. “Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB”. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, 2018.

WEISZ, T. **Alfabetização no contexto das políticas públicas**. Simpósio 15. Alfabetização no contexto das políticas públicas. [2005?] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol11d.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CPG)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do Sistema Público de Ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Data da entrevista: ____/____/2020. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:

Formação:

Graduação: Ano de conclusão

Pós-Graduação: Ano de conclusão

2. SOBRE OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E A POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

- a) Apontarias algum fator relevante que justifique o baixo desempenho dos estudantes demonstrados pelos resultados das avaliações externas referentes ao Sistema Público de Ensino de São Luís, particularmente os resultados das crianças que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que as crianças encerram esta etapa de escolarização sem ler fluentemente?
- b) O município vem realizando alguma política para enfrentar os problemas no processo de alfabetização nas três primeiras etapas de escolarização?
- c) Em relação a política que ora está em vigência, encontramos o Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de aprender”, onde um dos eixos é o PIP. No seu entendimento é possível o estudantes ser alfabetizado plenamente com esta metodologia de “60 lições”?
- d) Teria alguma consideração a fazer sobre como é que esta política do PIP está sendo recebido pelos professores executores nas escolas?
- e) Poderia informar se a SEMED exerce algum tipo de monitoramento sobre a implantação do PIP, no sentido de fazer uma avaliação sobre o atingimento dos objetivos do plano?
- f) É possível perceber se houve alguma mudança favorável na alfabetização, com a implantação do PIP? Quais? Por quê?

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A SUPERINTENDENTE DA
ÁREA DE EDUCAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Data da entrevista: ____/____/2020. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:.....

Formação:

Graduação: Ano de conclusão

Pós-Graduação: Ano de conclusão

2. SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

- a) Qual a sua concepção sobre formação continuada?
- b) É possível informar se há alguma política, programa ou ação voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores?
- c) Caso haja formação de continuada para professores alfabetizadores, qual é o foco? A periodicidade? Em que local ocorre? Tem uma pauta? Esta pauta é definida por quem? Há a participação dos professores que serão atingidos por esta formação na construção da pauta?
- d) Há algum apoio ao professor para que ele participe da formação continuada?
- e) A formação continuada para professores alfabetizadores, no seu entendimento, ajuda o professor a organizar melhor o seu trabalho, a refletir sobre as demandas da educação do presente, sobre o processo de alfabetização das crianças?
- f) Do seu ponto de vista a formação continuada contribui efetivamente para qualificar o trabalho do professor alfabetizador?
- g) Do seu ponto de vista a formação continuada para professores alfabetizadores tem refletido favoravelmente nos indicadores dos resultados da alfabetização?
- h) Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP?

3. SOBRE O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – 60 LIÇÕES

- a) É possível definir o PIP na sua essência (os fundamento teórico-metodológico e pedagógico)?
- b) Como se deu a implementação do PIP no Sistema Público de Ensino de São Luís do ponto de vista da aceitação dos professores, considerando que é um planejamento que já recebem pronto?
- c) Há um acompanhamento da implementação do PIP nas escolas e na sala de aula?
- d) É possível perceber algum resultado favorável na alfabetização das crianças com a execução das lições do PIP?
- e) Que sugestões daria para a melhoria do PIP?

APÊNDICE C

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO

Data da entrevista: ____/____/2020. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:

Formação:

Graduação: Ano de conclusão

Pós-Graduação: Ano de conclusão

2. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO

- a) É possível definir o que é o Núcleo de Alfabetização?
- b) É possível informar quando foi instituído e/ou implantando do Núcleo de Alfabetização?
- c) É possível algumas das atribuições do Núcleo de Alfabetização?
- d) Há alguma ação de acompanhamento do Núcleo de Alfabetização junto às escolas?
- e) Existe uma equipe de acompanhamento do Núcleo de Alfabetização? Quem integra essa equipe?
- f) É possível informar qual é atuação dos profissionais que compõe o Núcleo de Alfabetização?

3. SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- a) Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento?
- b) Poderia identificar as principais dificuldades diagnosticadas pela SEMED no que diz respeito à alfabetização dos estudantes? Uma vez identificadas as possíveis dificuldades têm alguma ação da SEMED realizada para resolvê-las?
- c) Existe alguma avaliação do trabalho realizado pelo núcleo de alfabetização? É possível informar quem faz?

4. SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

- a) Qual seu entendimento sobre formação continuada?
- b) É possível informar qual é a atuação do núcleo de alfabetização no processo de formação continuada dos professores que atuam nas etapas da alfabetização?
- c) É possível informar se existem programas, projetos ou ações que o núcleo desenvolve atualmente para a formação de professores alfabetizadores? É possível informar os que são do seu conhecimento?
- d) Caso haja formação de continuada para professores alfabetizadores, qual é o foco? A periodicidade? Em que local ocorre? Tem uma pauta? Esta pauta é definida por quem? Há a participação dos professores que serão atingidos por esta formação na construção da pauta?
- e) A formação continuada para professores alfabetizadores, no seu entendimento, ajuda o professor a organizar melhor o seu trabalho, a refletir sobre as demandas da educação do presente, sobre o processo de alfabetização das crianças?
- f) Do seu ponto de vista a formação continuada contribui efetivamente para qualificar o trabalho do professor alfabetizador?
- g) Do seu ponto de vista a formação continuada para professores alfabetizadores tem refletido favoravelmente nos indicadores dos resultados da alfabetização?
- h) Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP?

5. SOBRE O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – 60 LIÇÕES

- a) É possível definir o PIP na sua essência (os fundamentos teórico-metodológico e pedagógico)?
- b) Como se deu a implementação do PIP no Sistema Público de Ensino de São Luís do ponto de vista da aceitação dos professores, considerando que é um planejamento que já recebem pronto?
- c) Há um acompanhamento da implementação do PIP nas escolas e na sala de aula?
- d) É possível perceber algum resultado favorável na alfabetização das crianças com a execução das lições do PIP?
- e) Que sugestões daria para a melhoria do PIP?
- f) Do seu ponto de vista além da formação continuada o que a SEMED poderia fazer para melhorar os indicadores de aprendizagem?

APÊNDICE D

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FORMADOR(A) DE PROFESSORES (AS) DO PIP

Data da entrevista: ____/____/2020. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:

Formação:

Graduação: Ano de conclusão

Pós-Graduação: Ano de conclusão

2. SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- a) Qual seu entendimento sobre alfabetização e letramento?
- b) Quais as principais dificuldades sinalizadas pelos professores alfabetizadores na escola no que diz respeito à alfabetização dos estudantes? Como são enfrentadas?

3. SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

- a) É possível informar sobre seu entendimento sobre formação continuada?
- b) Quais as formações continuadas desenvolvidas pela SEMED para professores alfabetizadores? Se possível, pode citar alguma identificando o foco, periodicidade, carga horária?
- c) A formação continuada para professores alfabetizadores, no seu entendimento, ajuda o professor a organizar melhor o seu trabalho, a refletir sobre as demandas da educação do presente, sobre o processo de alfabetização das crianças?

4. SOBRE O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – 60 LIÇÕES

- a) É possível informar qual o seu entendimento sobre o PIP?
- b) Qual a concepção de alfabetização e letramento que está implícita no PIP?
- c) Como se deu a implementação do PIP no Sistema Público de Ensino de São Luís do ponto de vista da aceitação dos professores, considerando que é um planejamento que já recebem pronto?
- d) Há um acompanhamento da implementação do PIP nas escolas e na sala de aula?
- e) É possível perceber algum resultado favorável na alfabetização das crianças com a execução das lições do PIP?
- f) Os professores que você acompanha conseguem concluir todas as lições do PIP? Por quê?
- g) Você modificaria alguma ação do PIP? Qual? Por quê?
- h) Do seu ponto de vista além da formação continuada o que a SEMED poderia fazer para melhorar os indicadores de aprendizagem?

APÊNDICE E

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTOR(A) ESCOLAR E COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)

Data da entrevista: ____/____/2020. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:

Formação:

Graduação: Ano de conclusão

Pós-Graduação: Ano de conclusão

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

a) Identifique o espaço físico. Quantas salas de aula? Biblioteca? Sala de leitura? Banheiros? Cozinha? Refeitório? Pátio? Sala de professores? Sala de Coordenação? Sala de direção? Laboratório de informática? Outros?

b) Quantos estudantes estão matriculados em 2019? Por turma? Por turno?

c) Quais as características das crianças dessa escola?

d) Quantos professores atuam nesta escola? Quantos apoios administrativos?

3. SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

a) É possível informar qual o seu entendimento sobre alfabetização e letramento?

b) É possível informar como a escola contribui no processo de alfabetização da criança?

c) É possível informar quais as principais dificuldades encontradas na escola no que diz respeito à alfabetização dos estudantes? Como são resolvidas?

4. SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

a) No seu entendimento o que é formação continuada?

b) Há formações continuadas ofertadas pela SEMED para professores alfabetizadores? Se possível identifique o foco, periodicidade, carga horária?

c) Há formações continuadas desenvolvidas na escola com foco no enfrentamento dos problemas identificados na alfabetização? Se houver identifique o foco, periodicidade, carga horária?

d) A formação continuada para professores alfabetizadores, no seu entendimento, ajuda o

professor a organizar melhor o seu trabalho, a refletir sobre as demandas da educação do presente, sobre o processo de alfabetização das crianças?

f) Do seu ponto de vista a formação continuada contribui efetivamente para qualificar o trabalho do professor alfabetizador?

g) Do seu ponto de vista a formação continuada para professores alfabetizadores tem refletido favoravelmente nos indicadores dos resultados da alfabetização?

h) Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP?

5. SOBRE O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – 60 LIÇÕES

a) No seu entendimento o que é o PIP?

b) No seu entendimento qual a concepção de alfabetização (fundamento teórico-metodológico e pedagógico) do PIP?

c) Como se deu a implementação do PIP na escola? Como os professores receberam o PIP? E a comunidade escolar?

d) O PIP traz alguma mudança na rotina da escola? Quais?

e) É possível perceber algum resultado com a execução das lições do PIP? Quais? Por quê?

f) Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP? Se possível identifique o tema, periodicidade, carga horária e objetivo?

g) Há acompanhamento da SEMED junto à escola para acompanhar as salas de aula que desenvolvem o PIP? Caso haja, como se dá esse acompanhamento do PIP?

h) Que sugestões você daria para a melhoria do PIP?

i) Do seu ponto de vista além da formação continuada o que a SEMED poderia fazer para melhorar os indicadores de aprendizagem?

APÊNDICE F

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O PROFESSOR(A)

Data da entrevista: ____/____/2020. Local da entrevista:

1. DADOS PESSOAIS

Nome Completo:.....

Formação:

Graduação: Ano de conclusão

Pós-Graduação: Ano de conclusão

3. SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- a) É possível informar qual o seu entendimento sobre alfabetização e letramento?
- b) É possível informar como a escola contribui no processo de alfabetização da criança?
- c) É possível informar quais as principais dificuldades encontradas em sua sala de aula no que diz respeito à alfabetização dos estudantes? Como são resolvidas?

4. SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

- a) No seu entendimento o que é formação continuada?
- b) Há formações continuadas ofertadas pela SEMED para professores alfabetizadores? Se possível identifique o foco, periodicidade, carga horária?
- c) Há formações continuadas desenvolvidas na escola com foco no enfrentamento dos problemas identificados na alfabetização? Se houver identifique o foco, periodicidade, carga horária?
- d) A formação continuada para professores alfabetizadores, no seu entendimento, ajuda a melhor o seu trabalho, a refletir sobre as demandas da educação do presente, sobre o processo de alfabetização das crianças?
- f) Do seu ponto de vista a formação continuada contribui efetivamente para qualificar o seu trabalho como professor alfabetizador?
- g) Do seu ponto de vista a formação continuada para professores alfabetizadores tem refletido favoravelmente nos indicadores dos resultados da alfabetização?
- h) Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP?

4. SOBRE O PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – 60 LIÇÕES

- a) É possível identificar o seu entendimento sobre o que é o PIP?
- b) É possível identificar a concepção de alfabetização e letramento existente no PIP?
- c) Como se deu a implementação do PIP na escola? Como você reagiu?
- d) O PIP trouxe alguma mudança na sua rotina? É possível citar alguma?
- e) É possível perceber algum resultado favorável na aprendizagem dos estudantes com a execução das lições do PIP? É possível citar algum?
- f) Você participou de alguma formação do PIP? Como você avalia este momento?
- g) Como se dá a formação continuada dos professores para executarem o PIP? Se possível identifique o tema, periodicidade, carga horária?
- h) Há acompanhamento da SEMED junto a sua sala de aula, devido a execução do PIP? Se há, como se dá este acompanhamento?
- i) Você conseguiu concluir todas as lições do PIP? Por quê?
- j) Você modificaria alguma ação do PIP? Qual? Por quê?
- k) Que sugestões você daria para a melhoria do PIP?
- l) Do seu ponto de vista além da formação continuada o que a SEMED poderia fazer para melhorar os indicadores de aprendizagem?

APÊNDICE G

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA/AULA DO PIP

Escola:.....

Data de observação:.....

Aula do PIP nº:.....

Tema da Aula do PIP:

1. DADOS DA TURMA OBSERVADA

Professor(a):.....

Quantidade de estudantes matriculados:

Quantidade de estudantes presentes:meninos.....meninas.....

2. DADOS DA AULA - SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

a) No desenvolvimento da aula é possível observar na prática da professora alguma concepção de alfabetização e letramento?

b) O ambiente da sala de aula é alfabetizador?

c) Que recursos didáticos são utilizados para o desenvolvimento da aula?

d) No desenvolvimento da aula é possível perceber o fundamento teórico-metodológico e pedagógico do PIP?

e) Ao analisar o planejamento da aula ministrada como está articulado a lição do PIP com as demais áreas do conhecimento?

f) Quais estudantes responderam cada questão proposta?

g) Quais as dúvidas apresentadas pelos estudantes?

h) Quais os encaminhamentos feitos pela docente para os erros observados, para os acertos observados, para as dúvidas apresentadas?

APÊNDICE H

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE REGISTRO NO DIÁRIO DE BORDO

Escola:.....

Data de observação:.....

Tema observado:.....

Objetivo da observação:

1. DADOS DA TURMA OBSERVADA

Professor(a):.....

Características principais:

2. DADOS DA AULA/FORMAÇÃO - SOBRE CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

a) No desenvolvimento da aula/formação é possível observar na prática da professora alguma concepção de alfabetização e letramento?

b) No desenvolvimento da aula/formação é possível perceber o fundamento teórico-metodológico e pedagógico do PIP?

c) Ao analisar o planejamento da aula/formação ministrada como está articulado a lição do PIP com as demais áreas do conhecimento?

3. NOTAS SOBRE AS IMPRESSÕES DA PESQUISADORA

a) expectativas iniciais

b) descobertas

c) vivências significativas

d) lições aprendidas

e) possibilidades vislumbradas

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

**ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL
Plano de Intervenção Pedagógica/Plano de Aula**

Documento analisado: Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições.

Objetivo: Identificar os fundamentos teórico-metodológicos e pedagógicos do Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”.

1. DADOS DO DOCUMENTO

Autor:

Ano de publicação:

Quantidade de páginas:

Estrutura do documento:

Principais características:

2. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

- a) Que concepção de alfabetização e letramento possui o documento do PIP?
- b) Qual o fundamento teórico-metodológico e pedagógico do PIP?
- c) Qual o método de alfabetização que norteia o documento do PIP?

3. NOTAS SOBRE AS IMPRESSÕES DA PESQUISADORA

- a) expectativas iniciais
- b) descobertas
- c) vivências significativas
- d) lições aprendidas
- e) possibilidades vislumbradas

APÊNDICE J

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL – Planejamento de aula

Documento analisado: Plano de Aula.

Objetivo: Identificar a articulação do PIP no plano de aula diário da professora.

DADOS DO DOCUMENTO

Autor:

Ano de publicação:

Quantidade de páginas:

Estrutura do documento:

Principais características:

2. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

a) No plano de aula é possível observar a articulação do PIP com os demais momentos da rotina escolar? Como isso se materializa?

3. NOTAS SOBRE AS IMPRESSÕES DA PESQUISADORA

a) expectativas iniciais

b) descobertas

c) vivências significativas

d) lições aprendidas

e) possibilidades vislumbradas

APÊNDICE K

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes dos 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL – Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições

Documento analisado: Plano de Aula.

Objetivo: Identificar a articulação do PIP no plano de aula diário da professora.

DADOS DO DOCUMENTO

Autor:

Ano de publicação:

Quantidade de páginas:

Estrutura do documento:

Principais características:

2. CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

a) No plano de aula é possível observar a articulação do PIP com os demais momentos da rotina escolar? Como isso se materializa?

3. NOTAS SOBRE AS IMPRESSÕES DA PESQUISADORA

a) expectativas iniciais

b) descobertas

c) vivências significativas

d) lições aprendidas

e) possibilidades vislumbradas

APÊNDICE L

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PPG)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa de mestrado: A formação continuada dos professores do plano de intervenção pedagógica do sistema público de ensino do município de São Luís

Objetivo: Analisar se as ações de formação continuada do Plano de Intervenção Pedagógica - PIP, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender” contribuem na qualificação do trabalho docente de modo a proporcionar efeitos na alfabetização de estudantes do 2º e 3º do Ensino Fundamental, do sistema público de ensino de São Luís.

Professor orientador: Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque

Mestranda: Vitoria Raquel Pereira de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo. Fui informado(a), sobre a coordenação da pesquisa, seus objetivos e contribuições os quais poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº 982871278 ou e-mail vrp.souza@hotmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de [codinomes ao mencionar falas na entrevista semiestruturada / observação / análise de documentos, etc.] [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es) / coordenador(es). Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Luís/Ma, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

ANEXOS

ANEXO A

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA XXX TURNO: MATUTINO

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO/ANO: 3º TURMA: ____ PROFESSORA: XX

ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO – 3º PERÍODO
(PROFESSORA)

FICHA 01 Nº	NOME DO ESTUDANTE	LEITURA/ESCRITA													
		LEITURA				ESCRITA				CARACTERIZAÇÃO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA DE 4 PALAVRAS E UMA FRASE				ALFABETIZADO	
		RECONHECE AS LETRAS DO ALFABETO PELO NOME E OS DIFERENTES TIPOS DE LETRAS EM TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS E SUPORTES TEXTUAIS.	DOMINA AS CORRESPONDÊNCIAS GRAFEMA/FONEMA EM PALAVRAS E TEXTOS DE DIFERENTES SUPORTES.	LÊ PALAVRAS FORMADAS POR DIFERENTES ESTRUTURAS SILÁBICAS CANÔNICAS E NAÔCANÔNICAS	LÊ COM AUTONOMIA	ESCREVE O NOME COMPLETO	DOMINA AS CONCEPÇÕES GRÁFICAS	SEGMENTA A ESCRITA EM FRASES E TEXTOS	ESCREVE TEXTO COM AUTONOMIA RESPEITANDO UMA SEQUÊNCIA LÓGICA DE IDEIAS DE ACORDO COM O TEMA PROPOSTO.	PS	S		SA	A	LÊ COM FLUÊNCIA E ESCRIVE COM AUTONOMIA DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS EM DIFERENTES FINALIDADES E SITUAÇÕES.
											SS V	SC V			
01															
02															
03															
04															
05															
06															
07															
08															
09															
10															
11															
12															
13															
14															
15															
16															
17															
18															
19															
20															
30															
31															
32															
33															

ORIENTAÇÕES DE PREENCHIMENTO:

LEGENDA:

S	SIM
P	PARCIALMENTE
N	NÃO

PS	PRÉ-SILÁBICO
SSV	SILÁBICO SEM VALOR
SCV	SILÁBICO COM VALOR SONORO
SA	SILÁBICO ALFABÉTICO
A	ALFABÉTICO
ALF	ALFABETIZADO

ANEXO B**TEXTOS DA COLEÇÃO NANA NENÊ – UMA HISTÓRIA PARA CADA DIA – Sônia Robatto**

1º dia	O sapo encantado	43º dia	O diário de Gigi
2º dia	Nosso amigo Chico	44º dia	A ratinha Ritinha
3º dia	A sapa Cristina	45º dia	Os monstros
4º dia	Fofinha	46º dia	A raposa e a onça
5º dia	Supermaneco	47º dia	O Bicho Folhagem
6º dia	Xula e os gnomos	48º dia	O dragão de estimação
7º dia	A menina sem jeito	49º dia	Um caso sério
8º dia	Amigo computador	50º dia	O disse-que-disse
9º dia	Um conto de fadas	51º dia	A cigarra e a formiga
10º dia	Cavalo-marinho	52º dia	Gata Maria Preta
11º dia	A princesa Raposinha	53º dia	O Bicho-Papão
12º dia	O feijãozinho	54º dia	Um cachorro diferente
13º dia	Jaci e Peri	55º dia	A operária padrão
14º dia	O girassol	56º dia	O caminho de volta
15º dia	A sopa de pedra	57º dia	Rock in Amazônia
16º dia	O herói da Xula	58º dia	A pescaria do sol
17º dia	O Caso Cigarra	59º dia	O fim do mundo
18º dia	O pulo do gato	60º dia	Que rei sou eu?
19º dia	O mágico atrapalhado		
20º dia	Didi, a minha babá		
21º dia	João e o mico		
22º dia	O segredo das velhinhas		
23º dia	Gigi-coruja		
24º dia	A história do dragão		
25º dia	A coruja e a Águia		
26º dia	Outono vai-e-vem		
27º dia	A lenda do espelho		
28º dia	Biquinho		
29º dia	Receita de felicidade		
30º dia	Estrelinha, estrelinha		
31º dia	O pescador de estrelas		
32º dia	A história de José		
33º dia	Macacos me mordam!		
34º dia	O curumim		
35º dia	Marte invade a Terra		
36º dia	O mico-leão		
37º dia	O menino do não		
38º dia	A história do ovo		
39º dia	O pão nosso		
40º dia	Rosa Linda		
41º dia	A vaca que virou omelete		
42º dia	As regras do jogo		

ANEXO C

Figura 3 - Lição 01 do PIP

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
1	<p>Objetivo: Anexo 1 Materiais: Xerox do título</p>	<p>Objetivo: Identificar aliterações</p> <p>Materiais:</p>	<p>Objetivo: Identificar o alfabeto como um conjunto estável de símbolos.</p> <p>Materiais: - ficha com o nome da escola, livros, revistas, jornais e outros materiais escritos. - Anexo 13</p>	<p>Objetivo: Compreender que é necessário conhecer o sistema de escrita para entender a mensagem.</p> <p>Materiais: - Texto O sapo encantado. - Anexo 15</p>	<p>Objetivo: Decodificar palavras de estruturas silábicas c/v</p> <p>Materiais: Texto O sapo encantado</p>
	<p>➤ Texto: O sapo encantado</p>	<p>➤ Desafiar os alunos a falar rapidamente o trava-língua:</p> <p>E era o sapo dentro do saco E o saco com o sapo dentro E o sapo fazendo papo E o papo soltando vento!</p> <p>➤ Depois que os alunos brincarem com a sonoridade, perguntar: qual a palavra que repete mais vezes? Sapo</p> <p>➤ Quantos pedaços (sílabas) tem a palavra sapo?</p> <p>➤ Qual a primeira sílaba? E a segunda?</p> <p>➤ Que outra palavra do trava-língua tem a sílaba SA? Saco</p> <p>➤ Que outra palavra se repete no trava-língua? Papo</p>	<p>➤ Apresentar o alfabeto para os alunos (Anexo 15)</p> <p>➤ Falar o nome de todas as letras.</p> <p>➤ Mostrar aos alunos, através da análise de materiais escritos diversos, que escrevemos qualquer texto, utilizando somente as 26 letras do alfabeto.</p> <p>➤ Dar um exemplo: escrevemos a palavra sapo usando 4 letras do alfabeto: S – A – P – O. Mostrar a letra e falar o nome de cada uma e seu respectivo som.</p> <p>➤ Escrevemos o nome da escola - EE... usando somente as 26 letras (mostrar a ficha com o nome da escola).</p>	<p>➤ Entregar o texto "O sapo encantado" para os alunos e pedir que cada um deles leia o texto, oralmente.</p> <p>→ Provavelmente eles dirão que não sabem ler.</p> <p>➤ Conversar com os alunos sobre a necessidade de aprender o sistema de escrita para que possam ler o que eles quiserem.</p> <p>➤ Incentivá-los a tentar encontrar, no texto, a palavra sapo. (Se o aluno não conseguir, realize com ele a próxima atividade e incentive-o novamente a localizar a palavra no texto).</p> <p>➤ Vamos montar a palavra sapo com o alfabeto móvel.</p> <p>➤ A palavra sapo tem quantas letras?</p> <p>➤ Vamos falar a palavra sapo bem devagar. Quantos pedacinhos tem a palavra?</p> <p>➤ Se a palavra tem 4 letras, como ela pode ter só 2 pedaços? (Explicar que cada pedacinho dessa palavra é formado por 2 letras).</p> <p>➤ Falar o fonema /s/ mostrar a letra S, falar o fonema /a/ mostrar a letra A.</p> <p>➤ Fazer a mesma coisa com a sílaba PO</p>	<p>➤ Indicar palavras, no texto da história "O sapo encantado" para que os alunos tentem decodificá-las, com a ajuda do(a) professor(a): sapo – vovó - saco – papo – vida – cavalo - povo (Se necessário montar as palavras utilizando o alfabeto móvel)</p>

ANEXO D

Lição 4 – Texto “Fofinha”

Plano de Intervenção Pedagógica – PIP: sugestão de 60 lições para o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, produzido pela Gazzola & Associados Consultoria Educacional LTDA em parceria com o Núcleo de Alfabetização da Secretaria Municipal de São Luís, para professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental, utilizado no ano de 2019.

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos
4	<p>Objetivos: Orientações: item 8.1 EF15LP02 EF15LP03 EF01LP26</p> <p>Materiais: - Item 9: Orientações: 4º dia: “Fofinha” - Xerox do título</p> <p>Desenvolvimento: ➤ - Orientações: item 8</p>	<p>Objetivo: - Identificar o número de palavras em frases ouvidas. - Elaborar frases. EF02LP08 Materiais:</p> <p>➤ Ler parágrafos da história do dia “Fofinha” e orientar os alunos para que identifiquem o número de frases de cada um. ➤ Pedir aos alunos que formem oralmente um texto com 3 frases, sobre a ilustração do texto.</p>	<p>Objetivo: Identificar letras do alfabeto em textos variados. EF01LP05 EF01LP07 EF01LP11 Materiais: livros, revistas e jornais.</p> <p>➤ Distribuir livros, revistas e jornais entre os alunos e pedir que encontrem, nos textos desses portadores, as letras das palavras Fofinha – nuvem – céu – riacho. ➤ Ao encontrar, o aluno deve mostrar ao (à) professor(a) e dizer o nome da letra encontrada. Caso o aluno não saiba o nome da letra encontrada, o(a) professor(a) deve ajudá-lo.</p>	<p>Objetivo: - Identificar as palavras de uma frase escrita. - Identificar sílabas como unidades gráficas. EF12LP02 EF01LP06 EF01LP08 EF01LP04 EF03LP03 Materiais: Anexo 43 e 23.</p> <p>➤ Entregar para cada aluno uma ficha com a frase Fofinha precisava aprender a virar chuva, chuvisco, chuarada. ➤ Pedir que circulem as palavras da frase. Quantas palavras? ➤ Apresentar as palavras Fofinha – chuva – chuvisco – chuarada uma a uma para os alunos e pedir que as leiam (anexo 43): Falar a palavra pausadamente, batendo uma palma para cada sílaba. ➤ Falar novamente a palavra, pausadamente, e apontar a sílaba que está sendo falada, na palavra escrita na ficha. ➤ Comparar as palavras: qual palavra não é semelhante? Fofinha ➤ Comparar as palavras Chico, chuva, chuvisco, chuarada. Em que elas são parecidas? CH ➤ Concluir que ch formam o fonema /x/ ➤ Comparar as palavras chuva, chuvisco e chuarada. Em que elas são parecidas? CHU. ➤ Comparar a primeira sílaba de</p>	<p>Objetivo: Ler frases. EF12LP01 Materiais: Fichas com frases.</p> <p>➤ Apresentar, em fichas, frases do texto “Fofinha” e, juntamente com os alunos, fazer a leitura dessas frases.</p> <p>➤ Frases: ✓ Nuvem menina, menina, fofinha! ✓ E fofinha foi para a escola de dona Celeste. ✓ Ela ia aprender a ser chuva, chuvisco, chuarada.</p>
				<p>chuva/chuvisco/chuarada com a primeira sílaba de Chico. Em que são iguais e em que são diferentes? Concluir que a vogal modifica o som da sílaba. ➤ Analisar a palavra chuarada. Encontrar a palavra chuva dentro dela. ➤ Pedir que os alunos copiem, no caderno, as palavras em ordem crescente, pelo número de sílabas (chuva, chuvisco, chuarada). ➤ Pedir que observem a última sílaba da palavra Fofinha. ➤ Explicar que o n com o h formam o fonema /nh/ ➤ Comparar o som dos fonemas /ch/ e /nh/ ➤ Pedir aos alunos que recortem a palavra em sílabas, na linha de contorno (Anexo 23). □ □ □</p>	
<p>Obs.: Trabalhar com outros textos relacionados: textos de gêneros diversos sobre o ciclo da água, efeitos benéficos da água e catástrofes provocadas pelas chuvas excessivas, relacionando-as com a ação do homem (Ciências).</p>					

ANEXO E

Lição 5 – Texto “Supermaneco”

Plano de Intervenção Pedagógica – PIP: sugestão de 60 lições para o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, produzido pela Gazzola & Associados Consultoria Educacional LTDA em parceria com o Núcleo de Alfabetização da Secretaria Municipal de São Luís, para professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental, utilizado no ano de 2019.

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos																																																																							
5	<p>Objetivos: Orientações: item 8.1. EF15LP02 EF15LP03 EF01LP26</p> <p>Materiais: -Item 9: Orientações: 5º dia: “Supermaneco” -Xerox do título</p> <p>Desenvolvimento: - Orientações: item 8</p>	<p>Objetivo: identificar o número de palavras em uma frase. EF12LP01 EF01LP13</p> <p>➢ Perguntar aos alunos qual é a palavra mágica do Maneco. ➢ Pedir que eles transformem as palavras, colocando o prefixo super: Maneco –</p>	<p>Objetivo: Identificar letras do alfabeto em textos variados. EF01LP05 EF01LP07 EF01LP11</p> <p>Materiais: livros, revistas e jornais.</p> <p>➢ Distribuir livros, revistas e jornais entre os alunos; ➢ Escrever as palavras, uma a uma, no quadro; ler e pedir que os alunos encontrem as letras da palavra, à medida que o(a)</p>	<p>Objetivo: Identificar sílabas como unidades gráficas. - Analisar a formação das sílabas das palavras. EF01LP05 EF01LP06 EF01LP07</p> <p>Materiais: fichas com as palavras (cada fonema em um quadro).</p> <p>➢ Entregar as fichas para os alunos:</p> <table border="1" data-bbox="898 1055 1286 1205"> <tr><td>S</td><td>U</td><td>P</td><td>E</td><td>R</td><td>M</td><td>A</td><td>N</td><td>E</td><td>C</td><td>O</td></tr> <tr><td>S</td><td>U</td><td>P</td><td>E</td><td>R</td><td>P</td><td>O</td><td>D</td><td>E</td><td>R</td><td>E</td><td>S</td></tr> <tr><td>S</td><td>U</td><td>P</td><td>E</td><td>R</td><td>A</td><td>P</td><td>E</td><td>T</td><td>I</td><td>T</td><td>E</td></tr> <tr><td>S</td><td>U</td><td>P</td><td>E</td><td>R</td><td>M</td><td>E</td><td>R</td><td>C</td><td>A</td><td>D</td><td>O</td></tr> <tr><td>S</td><td>U</td><td>P</td><td>E</td><td>R</td><td>P</td><td>U</td><td>L</td><td>O</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>B</td><td>A</td><td>N</td><td>A</td><td>N</td><td>A</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>	S	U	P	E	R	M	A	N	E	C	O	S	U	P	E	R	P	O	D	E	R	E	S	S	U	P	E	R	A	P	E	T	I	T	E	S	U	P	E	R	M	E	R	C	A	D	O	S	U	P	E	R	P	U	L	O				B	A	N	A	N	A							<p>Objetivo: Relacionar palavras escritas com desenhos que as ilustram. EF15LP18</p> <p>Materiais: fichas com palavras e cartões com desenhos (anexo 26).</p> <p>➢ Em duplas, os alunos deverão relacionar palavras retiradas do texto “Supermaneco” com seus respectivos desenhos (Anexo 26). ➢ O(a) professor(a)</p>
S	U	P	E	R	M	A	N	E	C	O																																																																		
S	U	P	E	R	P	O	D	E	R	E	S																																																																	
S	U	P	E	R	A	P	E	T	I	T	E																																																																	
S	U	P	E	R	M	E	R	C	A	D	O																																																																	
S	U	P	E	R	P	U	L	O																																																																				
B	A	N	A	N	A																																																																							
		<p>poderes = apetite = mercado = pulo. ➢ Ler as frases do texto “Supermaneco” onde há essas palavras e pedir que completem a frase para o(a) professor(a): ➢ E assim surgiu o... (supermaneco) ➢ O Supermaneco tinha... (superpoderes) ➢ E além disso tinha um... (superapetite) ➢ O Supermaneco entrou num... (supermercado) ➢ Mas o gerente chegou com o segurança e o... Supermaneco deu um... (superpulo) e fugiu derrubando tudo.</p>	<p>professor(a) aponta a letra na palavra e fala seu nome. Ex.: o(a) professor(a) escreve no quadro a palavra Supermaneco. Aponta o S e fala seu nome. Os alunos procuram nos textos a letra S e colam no caderno. Depois o(a) professor(a) aponta a letra U e os alunos procuram e recortam do texto a letra U e colam ao lado do S. ➢ Proceder desta forma até formar a palavra toda.: Palavras: Supermaneco, superpoderes, superapetite, supermercado, superpulo.</p>	<p>B A N A N A N A D A</p> <p>➢ Pedir que os alunos observem os nomes e digam o que há de semelhante neles. ➢ Qual palavra é menor e quais as maiores? Por quê? Falar o nome pausadamente, batendo palmas para cada sílaba (su-per-ma-ne-co). ➢ Analisar com os alunos: Quais letras formam o primeiro pedacinho (sílaba) desta palavra? ✓ Vamos recortar o conjunto de letras que formam a primeira sílaba desse nome: S U</p> <p>P E R</p> <p>➢ Perguntar: qual a sílaba maior? Qual a menor? Quantas letras há a mais na segunda sílaba? Quais são as letras que formam a primeira sílaba? Qual o som da sílaba? E a segunda? Qual o som da sílaba? ➢ Proceder da mesma forma com as outras sílabas. ➢ Quando a palavra estiver formada com as sílabas, perguntar: quantas letras há na palavra Supermaneco? Quantas sílabas? Por que essa palavra tem 11 letras e só 5 sílabas? ➢ Fazer a atividade com as outras 4 palavras. ➢ Comparar as palavras banana e bananada. ➢ Identificar as semelhanças e diferenças. ➢ Mostrar que bananada contém banana. ➢ Proceder da mesma forma com o trabalho de composição das sílabas, das palavras anteriores. ➢ Guardar as sílabas no envelope de sílabas.</p>	<p>pode dar dicas, fazendo a pronúncia mais acentuada do primeiro fonema das palavras.</p>																																																																							
<p>Obs.: Trabalhar com outros textos relacionados: textos de gêneros diversos sobre super-heróis, leitura e interpretação de resenhas sobre filmes de super-heróis e elaboração de críticas sobre os filmes, trabalhando as habilidades elencadas acima e outras que o(a) professor(a) considerar possível.</p>																																																																												

ANEXO F

Lição 17 – Texto “O caso da Cigarra”

Plano de Intervenção Pedagógica – PIP: sugestão de 60 lições para o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, produzido pela Gazzola & Associados Consultoria Educacional LTDA em parceria com o Núcleo de Alfabetização da Secretaria Municipal de São Luís, para professores alfabetizadores do 2º ano do Ensino Fundamental, utilizado no ano de 2019.

Dia	Leitura de deleite 20 minutos	Consciência fonológica 15 minutos	Trabalho com o alfabeto 15 minutos	Compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita 20 minutos	Leitura 15 minutos																
17	<p>Objetivos: Orientações: item 8.1. EF15LP01 EF15LP02 EF01LP26 Materiais: -Item 9: Orientações: 17º dia: “O caso Cigarra” -Xerox do título</p>	<p>Objetivo: Identificar a sílaba final de palavras ouvidas. EF01LP09</p>	<p>Objetivo: Comparar nomes identificando letras comuns com formas gráficas diferentes. EF01LP07 EF01LP11 Materiais: lista com os nomes dos alunos e a ficha do título da história do dia: “O caso Cigarra”.</p>	<p>Objetivo: Compreender o uso de rr nas palavras. - Acrescentar letras em palavras para formar outras palavras. EF01LP05 EF01LP07 EF03LP01 Materiais: anexo 15.</p>	<p>Objetivo: Ler frases. EF12LP01 Materiais: fichas com frases.</p>																
	<p>Desenvolvimento - Orientações: item 8</p>	<p>➢ Explicar aos alunos que todas as vezes que o(a) professo(a) disser palavras que terminam igual a... (dizer a palavra), eles deverão bater uma palma. Quem errar paga uma prenda e quem não errar nenhuma vez, será o campeão. Falar as palavras, realçando bastante as sílabas finais</p> <table border="1" data-bbox="411 1086 654 1142"> <tr> <td>Jarro</td> <td>burro</td> <td>paro</td> <td>Tagarelar</td> </tr> <tr> <td>lgo</td> <td>Gorro</td> <td>Cro</td> <td>Sair</td> </tr> <tr> <td>Barro</td> <td>Soco</td> <td>Carro</td> <td>Cara</td> </tr> <tr> <td>serra</td> <td>tipo</td> <td>sapo</td> <td>muro</td> </tr> </table>	Jarro	burro	paro	Tagarelar	lgo	Gorro	Cro	Sair	Barro	Soco	Carro	Cara	serra	tipo	sapo	muro	<p>➢ Comparar os nomes dos alunos, identificando letras iguais, escritas com letras maiúsculas e/ou minúsculas, e justificar o uso de diferentes tipos de letras. EX. Sérgio / Raiana: ✓ Por que no nome de Sergio, o “r” foi escrito com letra minúscula, e, em Raiana, com letra maiúscula? ✓ O “R” de Raiana é o mesmo “r” de Sérgio? ➢ Analisar o título da história:</p>	<p>➢ Pedir aos alunos que formem as palavras cara e rato com o alfabeto móvel. ➢ Ler as palavras. ➢ Perguntar: qual o som do R nas palavras rato e cara? ➢ Por que os sons são diferentes? ➢ Explicar a regra: o R entre vogais fica com o som “fraco”. ➢ Apresentar a palavra cigarra. ➢ Analisar a posição do R. Ele está entre vogais. ➢ Perguntar: como sabemos que o R, na palavra cigarra, continua forte?</p>	<p>➢ Apresentar frases com as palavras formadas na aula anterior para serem lidas pelos alunos: ✓ O pato nada na lagoa. ✓ Eu comi um prato de sopa. ✓ A faca é afiada. ✓ Maria é uma menina fraca. ✓ O carro custa caro. ✓ O dia está claro. ✓ A paca corre.</p>
Jarro	burro	paro	Tagarelar																		
lgo	Gorro	Cro	Sair																		
Barro	Soco	Carro	Cara																		
serra	tipo	sapo	muro																		
		<p>➢ Usar os nomes dos alunos para continuar esta atividade.</p>	<p>✓ Por que o título todo está escrito com letras maiúsculas? Porque ele nomeia um episódio.</p>	<p>➢ Explicar a regra: usamos rr para indicar que o seu som deve ser “forte”, apesar de estar entre vogais. ➢ Apresentar a palavra dividida em sílabas e explicar a regra: nunca deixamos rr na mesma sílaba. ➢ Analisar a primeira sílaba da palavra cigarra. ➢ Apresentar a palavra silêncio. ➢ O som do ci de cigarra é diferente do si de silêncio? E o ci no final da palavra silêncio, tem o mesmo som da primeira sílaba? ➢ Explicar que, às vezes, o mesmo som pode ser representado por diferentes letras, como o som /s/ nas palavras cigarra e silêncio. ➢ Apresentar as palavras casa – cegonha – cigarra – copo – cupim ➢ Qual é a diferença no som da letra C nessas palavras? ➢ Possibilitar ao aluno perceber que quando a letra C está com o E ou o I, seu som é /s/. ➢ Construir a regra com os alunos: Quando o C está com as vogais E e I o seu som é /s/.</p>	<p>✓ Eu li a placa do carro. ✓ A onça vive na mata. ✓ A manta é quentinha.</p>																
<p>Obs.: Trabalhar com outros textos: entrevistas diversas, História da cigarra e a formiga, Lei do silêncio, dentre outros</p>																					

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA)
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS (CECEN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES**

**VITÓRIA RAQUEL PEREIRA DE SOUZA
SEVERINO VILAR DE ALBUQUERQUE**

Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

AUTORA

Vitória Raquel Pereira de Souza

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2766211770878086>

E-mail: vrp.souza@hotmail.com

CO-AUTORIA E ORIENTAÇÃO

Severino Vilar de Albuquerque

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/349715755217600>

E-mail: svalbuquerque@uol.com.br

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Vitória Raquel Pereira de Souza

TRADUÇÃO

Rafaela Pereira de Souza

IMAGENS

<https://br.freepik.com/>

Souza, Vitória Raquel Pereira de.

Proposta pedagógica para formação continuada de professores alfabetizadores [recurso eletrônico] / Vitória Raquel Pereira de Souza, Severino Vilar de Albuquerque. – São Luís: [s.n], 2021.

107 p.

A obra em formato digital é produto do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão.

Inclui bibliografia, anexos e apêndice.

1.Educação. 2.Professores – Formação. 3.Proposta pedagógica.
I.Albuquerque, Severino Vilar de. II.Título.

CDU: 37:343.81(812.1)

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO

Título: Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.

Origem do Produto: Dissertação de Mestrado intitulada “A Formação Continuada dos Professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino do Município de São Luís-MA,” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Nível de Ensino ao qual se destina a Proposta de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Educação Básica, Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental.

Área de Conhecimento: Ciências Humanas.

Público Alvo: Docentes da Educação Básica e público em geral interessados na temática.

Categoria deste produto: Produto Técnico Tecnológico (Proposta Pedagógica para Formação Continuada)

Finalidade: Subsidiar a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo em conta a prática docente e o trabalho educativo realizado no âmbito escolar. Em sua especificidade, a presente Proposta visa atender ao trabalho de professores que atuam no ciclo de alfabetização, com vistas ao desenvolvimento da práxis autoral e criativa que reverberem numa aprendizagem inclusiva e com qualidade social, fornecendo instrumentais teóricos e práticos.

Organização do Produto: Este produto apresenta uma Proposta Pedagógica para a Formação de Professores Alfabetizadores.

Registro do Produto: Biblioteca Central da Universidade Estadual do Maranhão do Campus Universitário Paulo VI, sediado em São Luís.

Avaliação do Produto: O produto foi avaliado por três professores doutores que compuseram a Banca de defesa da Dissertação.

Aprovado pelo Comitê de Ética: Protocolo CAAE 38022920.0.0000.5554 Disponibilidade: Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria do produto. Não é permitido uso comercial por terceiros.

Divulgação: Por meio de plataformas digitais.

URL: Produto acessível no site da UEMA (<https://www.ppge.uema.br/>) e no repositório institucional da Universidade Estadual do Maranhão.

Idioma: Português.

Localização: São Luís, Maranhão, Brasil.

Ano: 2021

Dedicatória

Ao meu esposo, Batista, e às minhas filhas Máira, Caroline, Rafaela, a minha neta Margô os grandes amores da minha vida.

Às professoras e professores, gestoras e gestores escolares, profissionais da escola que trabalham em prol de uma educação pública com qualidade social.

AGRADECIMENTOS

Esta Proposta foi elaborada por muitas mãos. É o resultado de muitos olhares, dizeres e fazeres de todas e todos aqueles que estão e estiveram comigo vivenciando este trajeto da (re)construção, da (re)significação da aprendizagem de ser professora, buscando compreender a formação continuada de professores alfabetizadores, local comum de minha fala, dos meus saberes e fazeres.

A Deus onipotente, sempre presente em minha vida, que permite que os bons espíritos me assistam na comunicação que solicito.

Aos meus pais, Cláudio e Venância, meus irmãos Cláudia, Eduardo e Emmanoel (*in memoriam*), meu esposo João Batista, minhas filhas Maíra, Caroline e Rafaela que sempre me incentivaram no estudo e me apoiaram no decorrer da profissão.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Dra. Albiane Oliveira Gomes, Dra. Ana Lucia Cunha Duarte, Dra. Fabíola de Jesus Soares Santana, Dra. Ilma Vieira do Nascimento, Dra. Iris Maria Ribeiro Porto, Dr. Jackson Ronie Sá da Silva, Dra. Márcia Cristina Gomes, Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho, Dra. Nadja Fonseca da Silva, Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos, Dra. Sannyá Fernanda Nunes Rodrigues, Dr. Severino Vilar de Albuquerque, que cuidadosamente nos orientaram no decorrer da pesquisa com seriedade docente e afetividade. Ajudando-nos na mobilização dos saberes mantendo o rigor científico necessário ao aprofundamento teórico-metodológico e pedagógico consequente.

Às professoras, coordenadoras e formadoras Arsênia Pereira, Odnéia Rêgo, Espírito Santo e Wendla Borges, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, que contribuíram na elaboração da proposta pelas lutas compartilhadas, pelos encontros na busca de nossos objetivos, nos compromissos assumidos por uma educação verdadeiramente democrática. O sentimento de amizade construído nos une e sustenta nossas lutas.

Ao orientador, Prof. Dr. Severino Vilar de Albuquerque, por ter me acolhido e assumido junto comigo a feitura desta Proposta, ajudando-me na (re)construção do meu aprendizado.

Às professoras Dra. Nadja Fonseca da Silva (UEMA), Dra. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (UFMA), Dra. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (UEMA) pelas pertinentes considerações.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (DEMERVAL SAVIANI, 1995).

RESUMO

Trata-se do Produto Técnico Tecnológico, elaborado a partir da pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada “A formação continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino do município de São Luís”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão. O produto em relevo constitui uma Proposta Pedagógica para Formação Continuada de professores alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, ancorada nos princípios filosóficos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos e políticos que balizam a função social da escola como instituição construtora e socializadora de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. O objetivo é subsidiar a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo em conta a práxis educativa e a realidade social, propiciando instrumentais teóricos e práticos para o trabalho de professores que atuam no ciclo de alfabetização, com vistas ao desenvolvimento de práticas autorais e criativas que reverberem numa aprendizagem inclusiva e com qualidade social. Assim, a presente Proposta constitui uma alternativa de formação continuada com vistas à superação de programas e ações com essa finalidade cujo objetivo seja o de alinhar a formação docente à pedagogia de resultados, com predominância de bases cognitivistas e metodológicas. Embora considere a importância de tais dimensões, esta Proposta considera como relevantes a autoria e a capacidade criativa e reflexiva dos sujeitos professores e estudantes em seus contextos de atuação, particularmente no âmbito no trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

It is an educational product elaborated from the dissertation research entitled “The continuing education of teachers of the Pedagogical Intervention Plan in the Public Education System of the municipality of São Luís”, in the Graduate Program in Education of the Universidade Estadual do Maranhão. The product is a “Pedagogical Proposal for Continuing Education Education of Literacy Teachers” in the light of Historical-Critical Pedagogy, whose philosophical, epistemological, psychological, political principles highlight one of the school's social functions as a socializer of the knowledge historically produced by humanity, which must be used by teachers and students as tools to transform society, according to their class interests. With the objective of subsidizing the continuing education of literacy teachers from the Public Education Network, taking the social reality as the starting point of educational praxis, providing them with theoretical and practical instruments, qualifying the teaching work to act in the literacy cycle with a view to development of authorial and creative practices that reverberate in an inclusive learning with social quality. Thus, this alternative of continuing education based on Historical-Critical Pedagogy contributes to the literacy teacher having authorial, creative and theoretically-methodologically based practices.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	16
1. OBJETIVOS	19
2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	22
2.1. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização	28
3. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - 60 LIÇÕES: A POLÍTICA ANALISADA PARA A ELABORAÇÃO DESTA PROPOSTA	35
3.1 Panorama da pesquisa sobre os resultados da aprendizagem do Plano de Intervenção Pedagógica-60 lições	37
3.2 As necessidades dos professores alfabetizadores: entre o discurso e a realidade identificados na análise empírica	39
3.2.1 Professor alfabetizador e seus conteúdos de trabalho	45
4. DO ITINERÁRIO FORMATIVO AO ENCONTRO FORMATIVO: PISTAS PARA O TRABALHO E APRENDIZAGEM COLABORATIVA	49
4.1 Plano de formação: algumas pistas	
4.2 Acompanhamento técnico-pedagógico: um apoio necessário às ações de formação continuada	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	85
ANEXOS	93
APÊNDICE	104
BIODATA	107

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Esta Proposta, intitulada “**Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**”, constitui o produto resultante da Dissertação de Mestrado de autoria de Vitória Raquel Pereira de Souza, cujo objetivo é subsidiar a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo em conta a prática docente e o trabalho educativo realizado no âmbito escolar. Visa atender o trabalho de professores que atuam no ciclo de alfabetização com vistas ao exercício de uma prática autoral e criativa que contribua para uma aprendizagem inclusiva e com qualidade social.

Contrária à ideia de um conjunto de prescrições metodológicas comumente adotadas em cursos de formação continuada de professores, revela-se uma possibilidade oportuna e atual que professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental podem se apropriar para orientar a formação continuada e o trabalho docente de professores que atuam nas etapas de alfabetização. A Proposta chega ao público interessado, particularmente profissionais da educação diretamente implicados no trabalho educativo, em momento oportuno gerado pela excepcionalidade da pandemia da COVID19, que impõe refletir sobre percursos ortodoxos da formação continuada de professores e da profissionalização docente, que há décadas vêm sendo implementadas no âmbito das políticas educacionais nos sistemas públicos de ensino, geralmente mantendo uma estreita relação entre trabalho docente e elevação de indicadores calcados na pedagogia de resultados, com fortes bases cognitivistas.

A Proposta possui relevância teórico-prática e crítica, sobretudo, porque resulta de uma pesquisa que analisou a política de formação continuada de professores alfabetizadores intitulada Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) – 60 Lições, no sistema público de ensino do município de São Luís, a partir de abordagem crítica, buscando apreender se essa formação contribui para a qualificação do trabalho docente, para o processo ensino-aprendizagem e para a qualidade da educação nas primeiras etapas de escolarização no Ensino Fundamental. A obra, que não tem a pretensão de ser um farol, trata de uma temática atual e de grande importância para o campo das políticas educacionais que vêm sendo implementadas nos municípios brasileiros, pois enfoca a implementação de um Programa voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores em um município específico, São Luís.

A estrutura da Proposta é bastante clara, composta por cinco eixos, todos estruturados em sólida fundamentação teórico-epistemológica, da introdução às considerações finais. Além de resultar de uma consistente pesquisa que apresenta análises bem fundamentadas, constitui uma referência relevante para atender demandas formativas de professores em exercício docente no âmbito da alfabetização, posto que já que descreve de forma detalhada a concepção adotada sobre educação e formação continuada e, em igual teor, sobre alfabetização e letra-

mento, a partir de uma abordagem epistemológica histórico-crítica e teórico-metodológica. Além disso, apresenta, com clareza, objetivos e procedimentos metodológicos, descrevendo sistematicamente as etapas que constituem a formação continuada e a alfabetização.

A Proposta, além oferecer uma elucidativa trajetória das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, ancora-se à Pedagogia Histórico-Crítica para demonstrar o processo histórico das políticas de formação de professores no contexto das transformações do Estado brasileiro, fortemente influenciadas pela ideologia desenvolvimentista do capitalismo mundial. A construção e a fundamentação desta Proposta se utilizam de consistente revisão bibliográfica e documental, da legislação educacional e das principais vertentes do pensamento pedagógico contemporâneo.

Apoiada nessa fundamentação, apresenta uma sólida discussão sobre os conceitos, concepções e práticas de formação docente, bem como as tensões que caracterizam o arcabouço do ordenamento legal, as políticas educacionais, a escola e sua cultura organizacional, os processos de formação continuada de professores e a relação destes com as suas práticas cotidianas.

Foi a partir desse exercício teórico-epistemológico e pedagógico sobre o campo da formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como foco a implementação do PIP, no sistema público de ensino de São Luís, que a presente Proposta foi construída. Cabe registrar, nesse percurso, a determinante participação de gestores, professores que atuam no PIP, profissionais que conduzem a formação de professores, além de outros que integram equipes de acompanhamento técnico-pedagógico. A análise consistente dos depoimentos desses sujeitos, bem como dos documentos coletados junto à Secretaria Municipal de Educação de São Luís foi o ponto fulcral para a consecução desse instrumento.

Nesse sentido, esta importante construção, tecida por Vitória Raquel P. de Souza e Severino Albuquerque, oferece elementos fundamentais para a discussão atual a respeito do desenvolvimento de políticas de formação docente, em especial a formação continuada, no contexto de um país federativo que apresenta enormes desigualdades sociais, no âmbito das quais o acesso à uma educação pública de qualidade ainda representa um enorme desafio.

Em igual teor, o momento presente escancara as desigualdades sociais e educacionais, trazendo evidências de precariedades ainda muito presentes na maioria das redes públicas de ensino. Isso ocorre tanto no que diz respeito à infraestrutura das escolas e ao seu corpo docente quanto no que tange à formação. A exigência iminente do retorno às atividades presenciais esbarra nos enormes desafios de adequação das condições de trabalho docente e de oferta educativa para os estudantes, condições objetivas, tais como esgoto, fornecimento de água, energia elétrica, ventilação, entre outras. Essas são condições presentes em maior ou menor grau em todo o país, mas que são agravadas por questões de ordem regional, estadual e municipal.

Por outro lado, o distanciamento social imposto pela pandemia, que obriga o trabalho educativo por meio remoto, trouxe novas demandas no que se refere ao saber-fazer docente. Entre outros problemas enfrentados, as dificuldades de acesso dos estudantes aos meios e recursos necessários para acompanhar as atividades escolares remotamente, assim como as dos professores realizarem seu trabalho, são refletidas na baixa efetividade discente, como bem apontam

pesquisas realizadas durante esse período. Soma-se, ainda, a confiança dos professores, que, nessas condições, pouco acreditam na efetividade do trabalho que realizam.

Certamente, os professores, em seu processo de formação continuada oferecida pelas redes públicas de ensino, não superaram as emergências do momento, notadamente marcadas pelas dificuldades em lidar com as tecnologias digitais e com os ambientes virtuais de aprendizagem. A falta de domínio com essas ferramentas e as novas interações que esses ambientes exigem são demandas emergentes para a formação docente, tanto para o momento presente quanto para tempos futuros.

Nessa direção, os pressupostos da formação continuada de professores alfabetizadores que balizam esta Proposta remetem ao exercício de um olhar transcendente, consequente, multidimensional e planetário, que combina processos formativos alinhados com as reais necessidades docentes e com o processo de ensino-aprendizagem. Tais pressupostos estão devidamente ancorados em uma epistemologia que integra elementos históricos, políticos, ontológicos e pedagógicos, numa perspectiva de romper com a fragmentação de saberes geralmente presente na formação continuada de professores, que tem sido realizada no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

O direito que o aluno tem de aprender na escola ultrapassa os limites da pedagogia cognitivista, o que implica práticas docentes que deem primazia à aprendizagem significativa, calcada numa formação sólida, criativa e construtiva. A formação de professores em exercício profissional é responsabilidade do poder público, e seus efeitos devem respaldar uma oferta educativa que garanta o direito à educação de qualidade social em uma escola democrática e participativa. Superar as profundas lacunas na formação de professores alfabetizadores, geralmente com perspectiva minimalista, com fortes traços metodológicos e cognitivistas é um desafio posto para qualquer proposta com tal finalidade. Nesse sentido, a presente Proposta fornece importantes subsídios para pensar políticas e processos de formação que possam responder às demandas presentes sem incorrer nos erros do passado. Além de propor possibilidades formativas, faz-nos um convite a refletir sobre políticas públicas que visem atender às reais necessidades dos sujeitos que constroem seus significados e deixam suas marcas no espaço/tempo da escola, os professores.

Dr. Severino Vilar de Albuquerque

**Professor Adjunto e Pesquisador do Departamento de Educação e Filosofia da
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)**

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A formação de professores é o campo educacional no qual teóricos e estudiosos (FREITAS, 2018; GATTI, 2009, 2010, 2014, 2015, 2017; IMBÉRNON, 2010; NÓVOA, 2019; TARDIF, 2012, 2013) têm se debruçado na tentativa de compreender suas bases epistemológicas historicamente situadas, compreendendo a função social da escola, e, especialmente, o trabalho docente, considerando seus sentidos e significados, bem como as condições subjetivas e objetivas, próprias do trabalho humano.

Ao analisarmos a formação continuada de professores alfabetizadores, estamos reconhecendo o trabalho docente como uma unidade, ou seja, um articulado complexo que materializa sua natureza, produção e desenvolvimento. Nessa direção, reconhecemos o professor como profissional intelectual, valorizando seus olhares, saberes e fazeres.

Mas os estudos têm evidenciado que as políticas públicas educacionais, especialmente as de formação continuada, tem incorporado conhecimentos técnico-científicos, sustentados numa base racionalista neoliberal, que quer controlar o trabalho docente, reduzindo a autonomia e a criatividade do professor, nesse caso, descaracterizando a prática educativa escolar. (FREITAS, 2018; IMBÉRNON, 2010)

No caso dos professores alfabetizadores, desde a instituição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, foram implantados programas federais, entre os quais merecem destaque: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); Programa de Apoio a Leitura e a Escrita (PRALER); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); Programa de formação continuada de professores focado em leitura, escrita e matemática para os anos iniciais do ensino fundamental (Pró-Letramento); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e Programa Mais Alfabetização (PMalfa). E, em âmbito local, os Programas São Luís te quero lendo e escrevendo, e o Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender, no eixo Plano de Intervenção Pedagógica – 60 lições. Estes últimos, de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), expressam-se em defesa da formação continuada como ação transversal das políticas públicas educacionais do município, tendo como principal objetivo qualificar o trabalho docente, de modo a repercutir favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade da educação.

Essas políticas públicas educacionais embotam o trabalho docente, pois, em seus eixos estruturantes, esvaziam a teoria, na busca de prescrever atividades pedagógicas para serem replicadas nas salas de aula. Isso empobrece a escolarização dos estudantes, bem como enfraquece a profissionalização do professor, pois seu “trabalho”, com base nessas políticas, seria repetir mecanicamente os conteúdos expropriados do significado social. Tal movimento aliena o trabalho docente, pois inibe o ato de desenvolver capacidades, limitando criação do professor e o estagnando como e ser humano.

A justificativa para a implementação de tais políticas leva em consideração os precários indicadores de proficiência em língua portuguesa e matemática, considerados pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) como componentes curriculares essenciais para alinhar a educação ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, o desenvolvimento cognitivo exerce primazia sobre as demais áreas do conhecimento, impondo aos sistemas públicos de ensino formular e implementar políticas públicas educacionais com essa finalidade.

Essas políticas são concebidas especialmente porque dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm demonstrado que as crianças estão concluindo etapas fundamentais da escolarização sem consolidar os conhecimentos necessários à proficiência na leitura e na escrita, o que compromete seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, além de trazer implicações para o exercício da cidadania.

No caso de São Luís, o IDEB divulgado dos anos iniciais foi de 5,1, que é uma média da aprendizagem, não representando a totalidade do número de estudantes matriculados nas escolas públicas municipais, o que representa um baixo desempenho na proficiência de leitura e escrita. Embora esse índice venha apresentando elevação, ainda não alcançou o que fora projetado pelo Ministério da Educação (MEC), que previa a média 6,0 para o 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de São Luís, no IDEB de 2019.

Noutra direção, as pesquisas que tratam dessa temática, por meio das principais entidades que mobilizam pesquisadores em âmbito nacional e internacional (ANFOPE, 2014, 2016, 2018; ANPAE, 2018; ABALF, 2019; REDESTRADO 2006, 2019), têm demonstrado que políticas, programas ou ações dessa natureza têm um *modus operandi* neotecnista, com forte tendência ao esvaziamento da teoria, privilegiando componentes metodológicos do “como fazer”, geralmente com prescrições exteriores aos professores, deslegitimando o conhecimento e as experiências desses profissionais. Tais prescrições didático-metodológicas, além de fragilizar o conhecimento e o trabalho docente, retira-lhe a condição de sujeito do processo de construção do conhecimento.

O entendimento de que o professor precisa ser ensinado a trabalhar, e de que a escola pública não atende às necessidades daquilo que deve ser ensinado aos estudantes, é defendido pelos reformadores empresariais representados nas empresas que se autoproclamam como competentes em matéria de educação. Negam o legado histórico e o itinerário da escola pública enquanto instituição educativa, cuja função precípua é formar para o exercício da cidadania e para a participação social.

O professor deixa de ensinar e passa a treinar os estudantes para responder às avaliações externas, o que constitui uma política pública que, embora se expresse pela qualidade da educação, não considera as profundas desigualdades sociais e educacionais que se impõem às classes menos favorecidas atendidas pela escola pública. Esse movimento, legitimado pelas normatizações políticas e econômicas no país, empobrecem o currículo vivenciado na escola e expropriam dos estudantes conhecimentos fulcrais para a vida em sociedade.

Tendo em conta a problemática em tela, objeto de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA), justifica-se a elaboração desta Proposta Pedagógica como uma contribuição para subsidiar processos e práticas de Formação de Professores Alfabetizadores, considerando seus saberes experienciais, históricos, culturais, políticos, em especial aqueles destinados à concepção de alfabetizar letrando.

Nesse sentido, esta Proposta entende a formação continuada como uma importante dimensão que pode contribuir para o trabalho colaborativo, articulado e permanente, orientado por componentes formativos que contemplem fundamentos e concepções teórico-epistemológicas, pedagógicas e sociais que orientam práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, entre outros elementos que auxiliem a práxis pedagógica. Nesse sentido, a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica é relevante por cotejar alguns de seus fundamentos com os dos autores e autoras como Imbernón (2010), Tardif (2012, 2013), Nóvoa (2019), Soares (2004, 2018), Goulart (2006, 2014), Freire (1996, 2017), Tfouni (1994, 2005) e Vygotsky (1984, 2008).

Como alternativa que respeite e valorize o trabalho dos professores alfabetizadores, passamos a apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica como fio condutor da formação continuada para essa categoria de profissionais, por considerarmos que a reconstrução do conhecimento *prima* pela realidade situada historicamente, em que suas bases estão postas nas interações sociais que estabelecem um processo formativo, como produto do processo histórico e social.

Uma Proposta de formação nessa perspectiva precisa garantir o alcance de objetivos que atentem para a qualificação e o desenvolvimento profissional docente que levem em conta concepções e práticas emancipatórias, que sejam críticas e contextualizadas historicamente, dando primazia aos pensares, aos fazeres e aos saberes experienciais construídos na prática educativa.

OBJETIVOS

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo Geral

Subsidiar a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo em conta a qualificação da prática docente e do trabalho educativo realizados no âmbito escolar.

1.2 Objetivos Específicos

- a) Compreender sua função sociopolítica como professor no processo de ensino e aprendizagem, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas à apropriação efetiva dos conhecimentos científicos e à formação humana;
- b) Estudar os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua origem, antecedentes e contextualização histórica, além de sua didática e sua efetivação na prática docente;
- c) Compreender a epistemologia da alfabetização na perspectiva do letramento;
- d) Compreender a formação continuada como ferramenta que contribua para a constituição do professor-pesquisador;
- e) Compreender a pesquisa como princípio educativo e de organização do trabalho docente;
- f) Planejar ações didático-pedagógicas para o ensino da alfabetização na perspectiva do letramento segundo a metodologia da Pedagogia Histórico- Crítica.

**A PEDAGOGIA HISTÓRIA-CRÍTICA E AS
INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO
DO PROFESSOR**

2. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E AS INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

“Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados”

(BERNARDETE GATTI, 2017)

A epígrafe da estudiosa Gatti (2017) retoma a complexidade de profissionalizar-se como professor, considerando a dimensão educativa e humanizadora inerente ao trabalho docente, especialmente daqueles que desenvolvem uma atividade fundamental para o país que é alfabetizar as crianças.

A formação desses profissionais deve ser acolhida com zelo, solidariedade, estabelecendo uma rede articulada de aprofundamento epistemológico que favoreça a sua compreensão teórico-metodológica, irradiando tal entendimento para a sua função social, defendendo um projeto societário no qual a educação seja concebida e valorizada como bem público e um dever do Estado.

Considerando que a formação continuada de professores constitui uma ação transversal nas políticas públicas educacionais e, portanto, situada no compromisso do poder público em garantir uma educação de qualidade, a temática tem se constituído um campo de tensões e, ao mesmo tempo, alcançado espaço nos estudos e pesquisas que se dedicam a analisar processos e práticas de formação de professores em exercício profissional docente em sistemas públicos de ensino. Destacam-se, nesse campo investigativo, a posição de Freitas (2018), Imbernón (2010), Nóvoa (2019), Tardif (2013, 2012), entre outros.

Para além da concepção de formação continuada adotada nas políticas públicas educacionais, Imbernón assevera que:

A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, pesquisa, de inovação, de imaginação etc. e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. (2010, p.11)

Por outro lado, Nóvoa assume uma ponderação sobre a formação continuada na relação com a escola pública, ao defender que “a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente” (2019, p. 207).

Freitas, por sua vez, traz um entendimento que confronta teoria e prática na formação docente, recuperando a categoria trabalho, para ilustrar posicionamentos epistemológicos que se afirmam nas práticas reflexivas, apontando que

Recuperar, no contexto atual, a categoria “trabalho” como princípio orientador da formação é também resistir à desqualificação teórica produzida nos processos de formação, a partir da difusão de que temos “muita teoria e pouca prática” e das concepções fundadas exclusivamente na epistemologia da prática e nas práticas reflexivas (2018, p. 524-525).

Diante do exposto, a formação continuada deve contribuir para impulsionar a docência como trabalho interativo e colaborativo, evidenciando a organização do trabalho pedagógico na busca pela superação das diferentes situações-problema que se impõem no espaço escolar, particularmente aquelas que afetam a formação e o trabalho docente no ciclo de alfabetização.

O objeto de trabalho do professor é o “ser humano”, o que modifica, sobremaneira, a natureza desse seu trabalho. Pois, ao agir sobre/com/para o seu objeto, transforma-o e é transformado por ele. Assim, “ensinar é trabalhar com seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 31).

Ao problematizarmos “o objeto humano”, deparamo-nos como uma reflexão sobre o trabalho docente, cuja materialidade exige formação continuada que proporcione ao professor compreender o significado de sua atividade. Isso implica ampliar suas possibilidades de ação, compreendida como atividade humana refletida que exige adoção de fundamentos teóricos, práticos e críticos.

Para entendermos melhor sobre o que é reflexão, dialogamos com Saviani, que afirma que “cada homem é levado a refletir, portanto, a filosofar” (1996, p. 38). No entanto, essa reflexão filosófica deve levar em consideração algumas exigências da própria condição do ato de refletir, pois essa ação/atividade deve ser: radical, rigorosa, de conjunto e dialética. Em razão das conexões metodológicas e práticas existentes entre essas instâncias, o ato de refletir é uma ação filosófica.

Essa compreensão contribui para um entendimento de transformação da práxis pedagógica, apoiada nos preceitos de reflexão-ação-reflexão, caros à Pedagogia Histórico-Crítica. Esta Pedagogia proposta por Demerval Saviani (1978) localiza a escola como espaço formativo, situando-a como instituição difusora dos conhecimentos produzidos e sistematizados histórica e culturalmente na sociedade, além de valorizar o saber escolar, buscando a reorganização do processo educativo com base na realidade social.

Essa pedagogia apresenta alguns pressupostos teórico-metodológicos que contribuem para uma melhor organização, desenvolvimento e avaliação do trabalho pedagógico, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. São estes: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses passos ou etapas imprimem um movimento dialético a partir da prática social, que contribuem para que o professor-alfabetizador, ao problematizar e analisar sua práxis, busque conhecimento teórico, instrumentalizando-se para agir com base numa reflexão fundamentada de sua prática educativa, incorporando conhecimentos científicos que o ajudem a resolver problemas, além de construir novas aprendizagens.

Nesse sentido, nas palavras de Saviani,

O primeiro momento do método implica, pois, a identificação da forma como a prática social se apresenta na sociedade atual sendo, pois, comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada diferentemente pelo professor e pelos alunos. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética. A partir daí se busca identificar, no segundo momento (problematização), quais são os problemas postos pela prática social que a escola deve trabalhar. Identificados os problemas é necessário buscar os instrumentos que nos permitem enfrentá-los. Chega-se, então, ao terceiro momento do método que é a instrumentalização que envolve a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história a partir dos quais se pode responder aos problemas enfrentados. Na medida em que o professor assegura aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos disponíveis, atinge-se o quarto momento que constitui o ponto culminante do processo educativo. Chamo a esse momento de “catarse”, conceito que foi redefinido por Gramsci com o sentido de “incorporação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. Ocorre, aí, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Chega-se, por fim, ao último momento, o ponto de chegada, que é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica (2014, p.30-31).

Esse movimento de ação e transformação sobre o conhecimento científico rompe com a ideia de memorização própria da vertente da Pedagogia Tradicional institucionalizada nas escolas, vivenciada tanto pelos professores quanto pelos estudantes. Isso rompe um laço de dominação e alienação, superando o espontaneísmo. O professor consciente, ao se apropriar do conhecimento científico, mobiliza ferramentas para acessar/incorporar/transformar o saber sistematizado e produzido pela humanidade para mediar a aprendizagem dos estudantes.

Em outras palavras, a mediação do trabalho pedagógico ocorre a partir de etapas que se interpenetram, as quais devem ser apresentados como elementos teórico-práticos da formação continuada:

a) Prática social inicial – o professor realiza um diagnóstico de sua turma sobre os conhecimentos prévios dos estudantes, dialogando e analisando em que ponto da aprendizagem eles estão em relação ao objeto de conhecimento. Nesse momento, é fundamental estimular que os estudantes possam se expressar sobre sua trajetória, para que o professor possa ter elementos suficientes que o ajudem a compreender não apenas sobre o que o estudante conhece, mas quais as suas potencialidades de aprendizagem, individualmente e em grupo¹;

¹ Ver estudos sobre planejamento para agrupamento produtivo. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2002, disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf

b) **Problematização** – o professor utiliza o diagnóstico elaborado para identificar os principais problemas apresentados pela turma. Ao realizar tal movimento, identificará os conteúdos que devem ser introduzidos ou aprofundados com os estudantes no decorrer do ano letivo. Questionando o conteúdo e levantando questões para direcionar atividades didático-pedagógicas que se configurem em obstáculos possíveis de serem resolvidos pelos estudantes, conforme a necessidade apresentada por eles;

c) **Instrumentalização** – com o diagnóstico mais preciso (Em que momento os estudantes estão? Quais conteúdos precisam aprender? Como colocarei os conteúdos à disposição dos estudantes para que compreendam/apropriem/recriem?). Nessa etapa, o professor passa a pesquisar e se fundamentar teórica e metodologicamente para equacionar as situações-problema identificadas. É o momento em que o professor passa a estabelecer relações significativas entre seus conhecimentos e o objeto a ser estudado, estabelecendo possibilidades de caminhos para a melhoria da aprendizagem de sua turma;

d) **Catarse**² – ao agir como mediador do processo de ensino e aprendizagem, o professor poderá ajudar o estudante a chegar na catarse. A catarse é a assimilação de conteúdo, ou consolidação de um conhecimento pelo estudante. Nesse momento, o estudante sistematiza e confronta o que sabe, agregando novos elementos ao seu conhecimento. Esse movimento cognitivo superior configura-se na passagem da síncrese para a síntese. Utilizando os ensinamentos de Vygotsky, o estudante se movimenta da zona de desenvolvimento proximal para a real num contínuo;

e) **Prática Social Final** – está intimamente ligada à catarse, pois os estudantes expressam suas aprendizagens, relacionando-as aos conteúdos vivenciados e às possíveis aplicações em seu cotidiano, no qual estão implicadas as práticas sociais.

Ao mobilizarmos esses passos da Pedagogia Histórico-Crítica, estamos contribuindo para o processo de desenvolvimento histórico-social, sustentado na dialética e no respeito ao trabalho do professor como sujeito autoral, bem como no respeito ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, considerando a sistematização, gradação e ordenação lógica do conhecimento. Segundo Saviani,

[...] tendo incorporado os elementos teóricos e práticos no processo de ensino, os alunos passam a desenvolver a prática social segundo essa nova qualidade. Portanto, a prática social do ponto de chegada é e não é a mesma do ponto de partida. É a mesma porque é a prática social global, na qual nós estamos inseridos; mas não é a mesma do ponto de vista qualitativo, porque a qualidade da intervenção agora é outra, já que é mediada por aqueles instrumentos que a educação permitiu que fossem incorporados. O exemplo da alfabetização torna isso bem claro. Quando o indivíduo se alfabetiza, isto é, quando se apropria dos instrumentos da cultura letrada, ele passa a agir na sociedade como um alfabetizado e, portanto, com os recursos todos que o mundo da cultura escrita possibilita. E como isso foi incorporado, não é possível voltar atrás (Ibidem, p. 31).

² “A catarse seria um salto qualitativo no processo de ampliação e enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2019, p. 1).

Outro pilar da Pedagogia Histórico-Crítica, que a fundamenta, é a Psicologia Histórico-Cultural, da escola de Vygotsky. Ambos compreendem que o desenvolvimento humano se dá a partir da aquisição dos conhecimentos historicamente construídos e situados. Assim, esse complexo sistema de inter-relações do sujeito com o mundo natural e social potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem conscientes. Ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Assim, a mediação é um conceito fundamental nessa concepção.

A mediação do sujeito com o ambiente, por meio do uso de instrumentos e dos sistemas de signos ao serem internalizados, produzem transformações comportamentais, estabelecendo conexões entre formas rudimentares e complexas do desenvolvimento humano, fincados nas mudanças sociais e culturais. Esse movimento, intermediado pelos sujeitos e em especial pela linguagem, permite a reformulação de conceitos. Situa-se aí o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são de natureza social (VYGOTSKY, 1984).

As funções psicológicas são habilidades que se processam a partir de sistemas funcionais que emergem da prática social com base no trabalho, consolidando-se no percurso de cada sujeito e de cada geração. Esse desenvolvimento se alicerça na fala inicial da criança e nas suas interações, os quais têm um papel mediador fundamental no seu desenvolvimento.

Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético, e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro (Ibidem, p.52).

As ideias de Vygotsky nos conduzem ao entendimento de que as funções psicológicas superiores são processos que se desenvolvem no interior das relações sociais, ou seja, é um processo interpsicológico que carece de intermediação. No caso das crianças, é essa intermediação que ajudará no compartilhamento de instrumentos e de processos de significação que produzirão operações abstratas do pensamento, “[...] por meio dos diferentes processos de mediação social, a criança se apropria dos caracteres, das faculdades, dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade” (GOES; SMOLKA, 2020, p. 13).

A teoria proposta por Vygotsky (1984) sobre a apropriação, construção do conhecimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, estabelece a criação das zonas de desenvolvimento real, proximal e potencial. Destacamos que é na zona de desenvolvimento proximal que deverá ocorrer as proposições didático-pedagógicas mediadas pelo professor, colegas ou algum outro instrumento, de modo que o estudante consolide sua aprendizagem em estágios mais avançados impulsionados pela zona potencial.

Nesse sentido, concordamos com Gasparin quando este reflete que é importante que o professor faça o planejamento:

Essa parte burocrático-administrativo-pedagógica é fundamental pois facilita o trabalho da escola e do professor, mas não garante, por si mesma, que cada aluno seja atendido didaticamente em sala de aula. Para que o educando reflita, invente, e passe a construir os conceitos científicos é necessário apresentar-lhe situações-problema que o desafiem a ir além do que já domina. Por isso, o ponto de partida da aula não é o currículo, ou a explicitação da unidade de conteúdo do programa da disciplina, mas são os conhecimentos prévios que o educando leva para a escola dentro da área de conhecimento sobre a qual o professor trabalhará (2007, p. 2).

Considerando que o ponto de partida são os conhecimentos prévios, entra em cena a mobilização dos conhecimentos científicos e didático-pedagógicos do professor, que devem proporcionar ao estudante situações-problema graduadas segundo sua evolução no conhecido, aumentando paulatinamente o nível de complexidade para que ele prossiga apreendendo. Desse modo, o diagnóstico realizado nas primeiras semanas de aula é um ponto de partida que precisa ser retroalimentado conforme os estudantes avancem em seus conhecimentos.

Essa postura didático-pedagógica do professor traduz conhecimentos teóricos e práticos assentados no método dialético da Pedagogia Histórico-Crítica, um processo no qual o professor além, de “ensinante” é “aprendente”, pois proporciona dinamicidade, solidariedade e humanização das ações e relações educativas em sala de aula (FREIRE, 1996).

Além disso, essa pedagogia contribui para que o professor se perceba como pesquisador, tendo a pesquisa como princípio educativo e de organização do trabalho docente. A pesquisa reconstrói criticidade, autonomia, autoria com inventividade; o sujeito deixa de ser manipulado porque mobiliza as ferramentas para analisar, compreender, esmiuçar o que está em seu entorno, num processo partilhado e contínuo de construção do conhecimento.

Assim, pesquisar é uma atitude cotidiana que desenvolve o pensamento crítico, lendo a realidade de modo questionador e instaurando práticas reflexivas que construam significados e sentidos no exercício da cidadania. Tal vivência facilita a instituição do professor-pesquisador, pautado numa ação político-pedagógica consciente e consistente que orienta a aprendizagem para a independência intelectual dos estudantes.

Compreendemos que os pressupostos filosóficos, psicológicos e didáticos discutidos até então sobre a Pedagogia Histórico-Crítica demonstram que a construção do conhecimento se dá nesse tripé: aluno, professor e conteúdo. Nesse sentido, exige do professor um rompimento com o senso comum pedagógico, que está pulverizado de fragmentos de teorias, o que conduz à ilusão de domínio do conhecimento.

Nesse sentido, conhecer as principais correntes do pensamento pedagógico pode ajudar o professor a fazer escolhas e adotar posturas mais acertadas quanto à organização do trabalho pedagógico no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. No horizonte da epistemologia do ensino e da aprendizagem, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural podem apontar para o professor possibilidades de compreender: a educação e seu caráter

transformador e humanizador; a escola e a sua função social, histórica e equalizadora; o aluno em suas dimensões social, antropológica, ontológica e psico-afetivas, bem como a maneira como ele aprende; e a natureza e as dimensões do trabalho docente e do processo ensino-aprendizagem, principalmente nas primeiras etapas de escolarização.

2.1. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural para a alfabetização

Para analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a alfabetização na perspectiva do letramento, situaremos o conceito dialético de *mediação*. Trata-se de uma categoria central da dialética que, em articulação com a *ação recíproca*, compõe com a *totalidade* e a *contradição* o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento (SAVIANI, 2015).

Nessa direção, situamos brevemente que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural utilizam essas bases teóricas assentadas na teoria de Karl Marx (2015), segundo a qual a realidade poderia ser explicada pela dialética, num constante movimento articulado pelas contradições existentes no/do/para o real. Esses movimentos de tese, antítese e síntese dão corpus ao desenvolvimento da história da humanidade, figurados na mediação pelo trabalho, isto é, o ser humano para, se afirmar na natureza, transforma-a. E nesse movimento também se transforma ao se apropriar dos recursos naturais e da sua força para viver, pois a consciência de se manter vivo mobiliza outras habilidades que o transformam em homem (SAVIANI, 2013).

Em outro momento, Saviani apontou que

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (2015, p.35).

Ao compreendermos a mediação, localizamos onde é necessária a atuação do professor, e em quais bases científicas devem ser sustentadas as suas orientações pedagógicas. Numa concepção freireana, ensinar e aprender são processos distintos que alteram a realidade em razão da sua contradição, uma vez que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém [...] o verbo ensinar transitivo-relativo”, ou seja, em trânsito, em mudança, que precisa de mediadores (FREIRE, 1996, p. 23).

A mediação está no interior da prática social, identificada por Saviani (2013, 2015) como problematização, instrumentalização e catarse que ciclicamente ajudam o ser humano a se

apropriar de novos conhecimentos. No caso do ensino formal, ao planejar suas aulas, o professor articula e age nessas etapas para ajudar o estudante a incorporar os instrumentos históricos e culturais produzidos pela humanidade.

É preciso partir da prática social inicial para a final, ou seja, a partir do diagnóstico, do levantamento dos conhecimentos prévios, da realidade sociocultural do estudante para aquilo que o estudante precisa aprender, aprofundar, consolidar, ressignificar. Essa perspectiva supõe que a própria prática se altere, pois nem estudante, nem professor são mais os mesmos.

Para Coelho, ao pensar em trabalho didático para uma alfabetização que prime pela transformação do sujeito por meio da apropriação da leitura e da escrita para sua utilização na sociedade, é importante considerar, no planejamento didático, que a palavra é um dos focos de trabalho do professor, pois

[...] a palavra como unidade fonética e semântica apresenta-se como elemento central no direcionamento do trabalho do alfabetizador, já que é por essa via que estaremos ensinando a linguagem escrita como objeto pleno de simbolismo e não como o simples desenhar das letras do alfabeto e associar com fonemas (2016, p. 109).

Nesse sentido, quando o professor alfabetizador compreende o que é alfabetização, quais estratégias pode utilizar para alfabetizar, como a criança aprende a ler, como aprende a escrever, quando reconhece o que é leitura e escrita, terá condições de mobilizar e utilizar conhecimentos que o ajudem a ensinar, considerando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem de cada estudante.

Com isso o professor está atento aos pressupostos da Pedagogia Histórica-Crítica, que orienta para uma prática pedagógica baseada nos conceitos científicos, que é intencional e consistente com os objetivos propostos. Objetivos estes que foram levantados durante o diagnóstico, ou seja, a partir da prática social inicial. Os objetivos devem estar ancorados nos conteúdos (objeto de conhecimento), pois facilitam ao professor a problematização de questões no que se refere ao domínio da leitura e da escrita pela criança. Além disso, ajudam a refletir sobre o uso social desses mecanismos; e, ao refletir e agir sobre essas diversidades de linguagens, o professor vai dominando-as, isto é, está se instrumentalizando.

A cada etapa do desenvolvimento da aula o estudante apresenta seu conhecimento para os professores, para seus colegas ou para seus pais o aprimorando competências e habilidades relacionadas ao conteúdo desenvolvido, consolidando-o, atingindo, então, a catarse, chegando à prática social final, com conhecimento novo elaborado. A partir da nova construção, a situação passa a exigir novo diagnóstico, num processo ininterrupto, cíclico, no qual essas etapas se interpenetram e variam de sujeito para sujeito, que demonstram o movimento de pensamento sincrético para o sintético, ou seja, para a apresentação de uma consciência elaborada.

Evidencia-se, então, onde o professor necessita agir, formular questões, problematizando o conhecimento e oferecendo instrumentos para que o estudante sintetize e ressignifique seus conhecimentos, e também adquirindo novos, com disciplina e intencionalidade. O aluno é o centro das ações pedagógicas, pois sem ação para ensiná-lo, ele será excluído da participação em sociedade, pois não domina o uso da palavra.

Esse domínio da palavra é condição para agir e contribuir na/com a sociedade, sendo a escola um dos espaços que ajudam na aquisição dos conhecimentos socialmente construídos na história da humanidade. Assim sendo, o “objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e [...] à descoberta das formas mais adequadas para atingir objetivo” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Nesse objetivo de humanização do sujeito pela linguagem, pela mediação entre os sujeitos, está a convergência da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, em que esta última é o fundamento psicológico da primeira. Nas palavras de Saviani,

A pedagogia histórico-crítica é mediação para que a psicologia histórico-cultural se constitua como a ciência dialeticamente fundada do desenvolvimento do psiquismo humano e a psicologia histórico-cultural é mediação para que a pedagogia histórico-crítica se construa como a ciência dialeticamente fundada da formação humana tendo em vista o objetivo de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (2015, p. 41)

Essas duas vertentes de pensamento oferecem base para inferir que no decorrer da escolarização se potencializa a humanização dos sujeitos. Por outro lado, a humanização, sendo analisada pela via do desenvolvimento do psiquismo humano, com intervenções, avança de funções psíquicas elementares para superiores³.

Essa rede de nexos que formam o sistema psicológico proporciona saltos qualitativos nos desenvolvimentos dos sujeitos, os quais estão intimamente ligados à conexão com o signo. O signo é o “próprio meio da união das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não podem se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem” (VYGOTSKY, 2004, p.114).

Ainda segundo Vygotsky, esse domínio dos signos e significados pela criança, à medida que avança, também fica mais complexo seu pensamento e fala. Isso representa um novo estágio de aprendizagem, de trocas de experiências, de formação de conceitos, de formação da consciência de si e da realidade vivida. Esse movimento remonta ao caráter histórico-social do sujeito, que é produto e produtor de sua história.

Essas produções de sentidos, significados e reconexões que a criança produz ao interagir com o meio, recriam uma vivência particular. As relações e experiências intermediadas fazem com que ela assimile o mundo a partir de sua personalidade. Esse aspecto biopsicossocial revela suas motivações, interesses, afeto. Isso é relevante ao conhecimento do professor, pois, ao entender essas e outras características do desenvolvimento infantil, pode planejar com mais objetividade.

³Funções psíquicas superiores tais como percepção, memória, atenção, consciência, pensamento, vontade, formação de conceitos e fala e emoção, se interrelacionam numa rede de nexos e formam um sistema psicológico em que as funções se relacionam entre si (Vygotsky, 2004).

Nesse sentido, a atuação dos professores e o foco no desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes. De acordo com Martins, é preciso compreender que

Ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto do ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera – na acepção dialética do termo – o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo (2013, p.133).

A autora ajuda entender que é na formação de conceitos que o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza, ajudando a criança a avançar de pseudo conceitos⁴ para conceitos, desenvolvendo o pensamento abstrato. No caso da escola, no ciclo de alfabetização, é por meio da proposição de atividades pedagógicas que proporcionem análises, sínteses, comparações e generalização numa complexidade ascendente, produzindo efeitos na função simbólica da linguagem, superando apenas o aspecto fonético, priorizando o semântico, é que o pensamento complexo se reconstrói.

O ensino intencional, sistematizado, científico, consistente, próprio do ensino escolar, ajuda a criança a progredir na sua aprendizagem, a exemplo da fala, que, pela função abstrata do pensamento, gradativamente é transformada em escrita. Esse exemplo mostra a dificuldade vivenciada pela criança ao escrever, pois antes de registrar esse sistema simbólico, primeiro ela necessita formulá-lo no pensamento.

Compreender e analisar o desenvolvimento do pensamento infantil ajuda a antever e propor atividades significativas que contribuam para a criança pensar sobre o que está fazendo. É nesse momento que a criança vivencia um trabalho conceitual e põe em jogo o que sabe, movimentando ferramentas intelectuais para o que precisa aprender. Ao pensar sobre o sistema de escrita alfabética, começa a perceber que se escreve palavras utilizando letras e não números ou desenhos; que as letras notam segmentos sonoros; que se utiliza acentos sobre algumas delas, entre outras inúmeras propriedades que descobrem para efetivar a leitura e a escrita.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico, em especial as práticas de alfabetização, planejadas pelos professores alfabetizadores, devem primar pela ludicidade, pelo uso da literatura infantil, pelo uso das tecnologias. É preciso buscar selecionar situações reais, contextualizadas, que ajudem as crianças a refletirem e construam autonomia para uso da leitura e da escrita. Conhecer o desenvolvimento do pensamento infantil ajuda na proposição de um trabalho consistente, que esteja de acordo com as necessidades das crianças. Conforme alerta Smolka,

⁴ Ver estudo de Vygotsky (2015).

O processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala. Ou seja, a “defasagem” não é apenas uma contingência da forma escrita de linguagem, mas é também produto das condições de ensino (2012, p. 81).

Existe uma variedade complexa de condições de ensino que implicam aprendizagem, exigindo do professor conhecimentos teóricos e práticos que sejam mobilizados na construção do conhecimento no âmbito da alfabetização. Smolka também argumenta que muitos professores ainda estão arraigados à pedagogia tradicional ao proporem atividades exclusivamente de reescrita do alfabeto e de repetição das sílabas nas palavras, o que, segundo ela, empobrecem o desenvolvimento do pensamento infantil na construção da leitura e da escrita. Essa crítica é corroborada por Luria, ao definir que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (2012, p.144).

Nessa direção, Fonseca (2017) permite compreender, a partir dos estudos de Vygotsky (1984), que o conhecimento autêntico é aquele que passa pela apropriação do conhecimento. Esse entendimento ajuda a desmistificar e perceber que a formação (inicial e continuada) não tem contribuído para a constituição de conhecimentos conceituais que instrumentalizem o professor alfabetizador para entender e agir no processo de alfabetização nas etapas iniciais de escolarização.

Considerando a interdependência entre pensamento e linguagem, nessa perspectiva, a capacidade de pensar o processo de alfabetização em suas múltiplas determinações também fica comprometida pelo empobrecimento do significado das palavras/conceitos e, conseqüentemente, limita-se a capacidade de ação intencional dos professores alfabetizadores. Sendo assim, os resultados nos permitem afirmar que o conhecimento sobre o processo de alfabetização das professoras, de modo geral, não ultrapassava o nível dos pseudoconceitos, dos conceitos cotidianos, caracterizando suas ações guiada prioritariamente pelo pensamento empírico, tipo de pensamento inadequado para conduzir a atividade de ensino (FONSECA, 2017, p. 212-222).

A formação continuada ajuda o professor a rever sua prática, uma vez que este também está em constante aprendizagem. E a escola é um dos espaços formativos. Alguns estudiosos como Duarte (2004), Gasparin (2002, 2007, 2014, 2015); Saviani (2009, 2014), Scalcom (2002) e Verdinelli (2007) afirmam a partir de suas pesquisas que a Pedagogia Histórico-Crítica exige tomada de decisão propositiva da escola, que deve estabelecer as concepções de homem, de educação e de sociedade que se tem e que se quer para esta geração e as próximas.

Segundo Scalcom (2002), essa pedagogia contribui com a formação continuada, pois possui fundamentos filosóficos e epistemológicos que cooperam para que o professor possa definir os elementos didático-pedagógicos com segurança para o exercício de sua prática, que estão em permanente movimento.

O movimento de ação-reflexão-ação proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica é endossado, no âmbito do trabalho docente, por contribuir, sobremaneira, para que o professor tome consciência da necessidade de apropriação do saber sistematizado historicamente. Também das formas artísticas de domínio e apresentação de diferentes saberes, do conhecimento psicossocial do ser humano, do reconhecimento que seu trabalho importa e colabora com a construção de uma sociedade que possa ser justa e que garanta os direitos de convivência, cidadania, respeito à diversidade, à pluralidade e à multiculturalidade existentes numa dada sociedade.

Os diferentes espaços formativos precisam considerar a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação pedagógica que potencializa a mobilização de conteúdos da alfabetização e letramentos voltados para o tempo presente. Estes estão focados na necessidade dos estudantes, pois parte da prática social para a prática social, isto é, problematizando as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes.

Dessa forma, destaca-se a importância do formador, que deve ser parceiro do professor, acolhendo seus pontos de vista e propiciando pela via do diálogo, do trabalho colaborativo, a articulação de conhecimentos teórico-práticos, que auxiliem os professores na compreensão e assunção dos problemas identificados na gestão de sala de aula. Assim, o formador auxilia-o mediando, revisitando e construindo novos conhecimentos, sentidos para e com o formando, aproximando concepções, valorizando os saberes e as experiências num processo de resignificação que se dá na vivência grupal.

Essa dimensão do formador de professores que acolhe as subjetividades e que intensifica o entendimento do papel da função social da escola como promotora e difusora do saber sistematizado histórico-culturalmente, impulsiona a mobilização de conhecimentos científicos pelos professores. Essa formação, pautada pela Pedagogia Histórico-Crítica, deve reconhecer o professor como produtor de conhecimento, ativo, singular, que tem domínio e compreende os processos pedagógicos. Considerado dessa forma, o professor tem condições de participar e contribuir com os planejamentos das pautas de formação.

A adoção desse comportamento, por parte do formador, seja presencial ou à distância, potencializa a aprendizagem do professor, pois permite que este revise seu percurso de formação, seja pessoal ou acadêmico, retomando pontos nevrálgicos e frágeis que necessitam ser melhorados, aperfeiçoados pelo formando, bem como suas potencialidades, para poder avançar. Isso se dá porque o processo dialético e dialógico permite que o professor se perceba e se valorize como sujeito construtor de conhecimentos.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PLANO DE
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA-60
LIÇÕES: a política analisada para a
elaboração desta Proposta**

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA - 60 LIÇÕES: a política analisada para elaboração desta Proposta

A pesquisa de dissertação que resultou nesta proposta analisou as ações de formação continuada do *Plano de Intervenção Pedagógica (PIP-60 lições)*, do Programa “Educar Mais, Juntos no Direito de Aprender”, no período de 2017 a 2019, buscando apreender suas contribuições para a qualificação do trabalho docente, bem como os efeitos na alfabetização dos estudantes dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental do Sistema Público de Ensino de São Luís, Maranhão.

Para apreender a base epistemológica, teórica, metodológica e pedagógica do PIP-60 lições, foi adotada a pesquisa qualitativa⁵ (BOGDAN, BIKLEN, 1984; GIL, 2002; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), utilizando instrumentos e procedimentos que favoreceram o entendimento do objeto de estudo, tais como: a observação, a entrevista e a análise documental. Esses procedimentos foram também dimensionados no processo de triangulação (TUZZO, 2005; FLICK, 2009), pois apoiaram a análise do fenômeno, cujos resultados concorreram para a construção da presente proposta.

Foram considerados na análise: documentos do PIP-60 lições; conteúdo de observação de dois encontros de formação continuada de professores; conteúdo de observação de dezesseis aulas de uma professora que atuava no PIP-60 lições; além do conteúdo de entrevistas realizadas com quinze profissionais entre gestores da SEMED e das escolas, formadores, técnicos de acompanhamento, coordenadores pedagógicos e professores. Esse movimento empírico contribuiu para o enriquecimento da análise, realizada sob múltiplos olhares, revelando tensões, percepções, direcionamentos e práticas materializados por meio das ações de formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PIP.

Na política educacional do município de São Luís, o PIP-60 lições figura como um dos eixos do Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, cujo objetivo é “garantir que todas as crianças do município com até 7 anos de idade (inicialmente com até 8 anos) saibam ler e escrever, com o foco claro na alfabetização dos estudantes no tempo certo” (SÃO LUÍS, 2020, p. 3).

Originário de uma experiência do Estado de Minas Gerais, o PIP-60 lições é advindo do Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo, implementado no período de 2007 a 2014, no Ensino Fundamental daquele estado.

⁵ Para compreender a metodologia desta pesquisa, leia a segunda seção da dissertação “A Formação Continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino do município de São Luís” (SOUZA, 2021).

O documento atesta que as diretrizes, os princípios e a metodologia conferem ao estudante a condição de centro de todas as ações, focando no desempenho, assegurando a continuidade da escolarização, e erradicando a pedagogia da repetência, realizando intervenções pedagógicas para uma melhoria nos resultados educacionais apoiados no atingimento de metas propostas por avaliações externas (SÃO LUÍS, 2020).

A Política Educacional “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender” assume uma concepção de educação balizada nas legislações atuais, em consonância com o princípio constitucional da educação como um direito de todos. Não identificamos nenhuma menção sobre alfabetização nesse documento.

Esta Política Educacional “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender” situa o entendimento sobre formação continuada apoiado numa referência com dez autores, entre eles Alarcão (1998), Arroyo (1999), Freire (1997), Gatti (2011), Libâneo (1999, 2004, 2017) e Lück (2009, 2017). Assim, destaca-se no documento que à luz desses autores a formação continuada é entendida “como a prática reflexiva na ação pedagógica, sendo valorizado assim o conhecimento teórico-prático do professor, colocando-o na condição de questionador de sua própria prática, destacando a formação como um processo de constante investigação” (SÃO LUÍS, 2020, p. 21).

Já no Relatório sobre o Plano de Intervenção Pedagógica – PIP/São Luís, que analisa a implementação do Programa no período de agosto de 2017 a abril de 2020, identificamos as bases científicas assentadas principalmente numa abordagem cognitivista, na qual está presente a concepção sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, expressa nos autores citados na referência bibliográfica, bem como na própria planificação do PIP, estruturado em 60 lições que privilegiam a mecânica de ler e escrever. Há uma tentativa de interlocução com autores que trabalham na perspectiva da alfabetização/letramento, porém isso não se materializa no material didático, tampouco no desenvolvimento da formação continuada e das aulas, como ficou evidenciado na análise empírica da pesquisa.

A implementação ocorreu em todos os núcleos da SEMED, sendo que nos anos em questão (2017 e 2018) a implementação ocorreu em 118 escolas e 246 turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, com a mobilização de 38 profissionais de alguns setores ligados à Superintendência da Área do Ensino Fundamental (SAEF) e da Gazzola & Associados Consultoria Educacional LTDA. Já no ano de 2019 foi desenvolvido em 147 escolas e 245 turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, com a mobilização de 93 profissionais para a formação continuada e o acompanhamento técnico-pedagógico. Atendeu mais de quinhentos professores alfabetizadores e mais dez mil estudantes. Em 2020, em razão da pandemia da COVID-19, as formações ocorreram por meio de plataformas digitais. Na formação continuada, durante esses anos, realizou-se junto aos professores alfabetizadores quatro encontros, totalizando 36 horas de carga horária focadas no conteúdo do PIP-60 lições, ou seja, no desenvolvimento das lições.

Concomitante ao Programa “Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”, implanta-se o Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís (SIMAE), com o mesmo modus operandi do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que, ao validar apenas resultados pontuais, desconsidera o processo formativo no qual a avaliação se sustenta. Essa política

da “avaliocracia”⁶ embota o processo de ensino e aprendizagem, pois os sistemas educacionais, por meio das escolas, passam a ensinar para alcançar os índices indicados pelo MEC, reforçando essa política de cunho regulatório. Assim, o PIP- 60 lições é o eixo estruturante dessa política pensada para alcançar os índices educacionais, descolada de uma avaliação formativa que considere o processo de ensino e aprendizagem.

3.1 Panorama da pesquisa sobre os resultados da aprendizagem do Plano de Intervenção Pedagógica - 60 lições

Na análise empírica ficou evidenciado, a partir das narrativas dos professores, que os resultados de aprendizagem em relação à formação continuada do PIP- 60 lições foram pouco significativos. Considera-se que os conteúdos da formação não resultaram em transformações no trabalho do professor. Uma vez que trabalhar não é apenas realizar uma ação, como no caso do PIP-60 lições, cujo foco principal pensado para os professores era o de aplicar as lições. Não queremos com isso dizer que a formação continuada ficou restrita ao material didático, pois os professores apresentaram em seus depoimentos que ultrapassaram o que estava posto nas lições e empregaram seus saberes para o enfrentamento das situações-problema que se apresentaram no cotidiano escolar.

Embora já tenha sido bem explorado na dissertação, vamos relembrar o que alguns professores entrevistados durante a pesquisa consideraram sobre a formação continuada. Em suas narrativas destacaram que:

O foco foi tudo em cima da aplicação do PIP. Mas como eu te disse uma forma muito resumida [conteúdo resumido] uma sala super cheia, então totalmente desconfortável, um ambiente pequeno. As informações foram reduzidas em aplicar algumas atividades e trabalhos em grupo. Na realidade foi falado mesmo qual a finalidade do PIP. Inclusive considero que foram poucas dúvidas esclarecidas (PZU2EF, 2020). [sic]

Como eu já falei anteriormente nós tivemos um momento geral, todos os professores que irão participar do PIP, onde o plano foi apresentado, foi colocado à sua estrutura[...] (PZR2EF, 2020) [sic]

Nada disso ocorria. Eram encontros quinzenais para apenas organização do material pra não correr o risco de não ter o material necessário para a lição dodia. Nunca houve tema. (PZU3EF, 2020) [sic]

Não sei especificadamente o tema, mas girava em torno da execução das lições, houveram no mínimo três formações de 4 horas ao longo do ano letivo de 2019. (PZR3EF, 2020) [sic]

⁶ Ver estudos de CORREIA, 2010; FIDALGO, 2011 que recorrem ao neologismo "avaliocracia" para descrever e analisar os efeitos deste em nível simbólico, institucional e instrumental.

A reflexão dos professores nos remete à discussão sobre o tempo e os saberes profissionais, sendo reduzidos a um sistema cognitivo, desconsiderando, assim, que esses saberes são, ao mesmo tempo, “[...] existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF, RAYMOND, 2000a, p. 233).

Compreender e valorizar os saberes dos professores é, sobretudo, perceber seu desenvolvimento, suas transformações, acumulações, e consolidações construídas no percurso de sua vida pessoal e profissional, que são fundamentais para a reelaboração de sua prática.

Conforme apresentamos, os resultados da formação continuada do PIP-60 lições foram pouco perceptíveis em razão da superficialidade epistemológica e teórico- metodológica vivenciada nesses encontros. Esse dado também foi evidenciado na aprendizagem dos estudantes. Pensamos a aprendizagem apoiados nos estudos de Vygostky (1982), que assume que esta ocorre na relação dialética entre ensinar e aprender, seja mediada por seus pares ou objetos, em que a linguagem tem papel fundamental para a aquisição de novos conhecimentos.

Ao pensarmos na aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização que participaram das aulas do PIP-60 lições, analisamos os dados⁷ do Centro de Avaliação e Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e do SIMAE, apresentados no Quadro 16, que compõem o texto da pesquisa que apresenta o diagnóstico que subsidia esta Proposta Pedagógica.

O Quadro 16 representa o desempenho dos estudantes do ciclo de alfabetização do Sistema Público de Ensino de São Luís em Língua Portuguesa. Nele está evidenciado que houve progressão na proficiência média dos estudantes. Contudo, embora seja visível a progressão da nota, constatamos com base na leitura dos dados que as capacidades essenciais do ciclo de alfabetização não estão sendo consolidadas. A maioria dos estudantes permanece com o desempenho básico ou abaixo do básico, significando que precisam melhorar no domínio de apropriação do sistema de escrita, estratégias de leitura e processamento de texto.

Quadro Síntese 16 - RESULTADO DE DESEMPENHO E PARTICIPAÇÃO DA REDE – LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ao 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ano	Ensino Fundamental – Anos Iniciais		
	1º ano	2º ano	3º ano
2017	471,3	524,4	572,5
2018	511,2	582,8	623,4
2019	522,0	586,3	631,9

Fonte: CAEd-UFJF/SEMED-SL/SIMAE-SL, 2019.

⁷ Para conhecer mais sobre os dados, leia a segunda seção da dissertação “A Formação Continuada dos professores do Plano de Intervenção Pedagógica no Sistema Público de Ensino do município de São Luís” (SOUZA, 2021).

Ressaltamos que esses dados do SIMAE expõem pequenos fragmentos da aprendizagem dos estudantes, limitados apenas a uma abordagem pedagógica, resumindo a discussão do fracasso escolar apenas a esse aspecto. Exclui outros fatores, como contexto escolar, formação inicial e continuada de professores, adequação da formação docente, complexidade da gestão, infraestrutura das escolas, entre outros.

Embora tenhamos identificado a progressão nos índices de proficiência, não podemos afirmar que é um resultado da implementação do PIP-60 lições, pois outros programas e ações concorriam com o mesmo objetivo e no mesmo período, no Sistema Público de Ensino de São Luís. É o caso dos projetos AVANTE da Fundação Vale: Formação continuada para professores, coordenadores e gestores - alfabetização e letramento, do Programa “Mais Alfabetização (PMalfa) do Governo Federal, e do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação (GEEMPA). Este último não é um programa instituído, mas um grupo de estudos que desenvolve suas atividades em algumas escolas do Sistema Público de Ensino de São Luís.

3.2 As necessidades dos professores alfabetizadores: entre o discurso e a realidade identificados na análise empírica

Qual a formação continuada, adotada pelo Sistema Público de Ensino de São Luís, foi divulgada nos documentos oficiais? Uma das legislações utilizadas para demarcar a formação continuada é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seu artigo 6º, inciso VIII, destaca que:

A formação continuada deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, p. 3).

Essa concepção da formação continuada para a profissionalização, a partir da normatização da BNC-Formação, tem representado o esvaziamento da função social da escola como um bem público, concentrando e padronizando o currículo em atividades listadas apenas como competências, habilidades e conteúdos a serem empregados pelo professor de forma pragmática e utilitarista. Reforça a precarização do trabalho docente, a privatização das intuições públicas de ensino em todos os níveis e modalidades, potencializando a perda de autonomia e o controle externo do processo de ensino e aprendizagem. Isso já é evidenciado em outras pesquisas do campo educacional, a exemplo do PIP-60 lições (DOURADO, TUMMAN, 2019; FREITAS, 2018).

Já o Documento Curricular do Território Maranhense afirma que:

O currículo do território deve ser tomado como ponto de partida para programas de formação continuada de educadores, definição de metodologias apropriadas ao en-

sino-aprendizagem, como também monitoramento das aprendizagens por meio de sistemáticas de avaliação (MARANHÃO, 2019, p. 14).

Na mesma direção, o documento das Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede sustentam que

A formação continuada é de extrema importância, uma vez que contribui de forma significativa para o processo de aprendizagem das crianças. Entendemos que um/a professor/a que participa de formações continuadas desenvolverá melhor seu trabalho, construindo os seus saberes a partir da interação com outros conhecimentos (SÃO LUÍS, 2014, p. 40).

Com base na análise empírica, enfatizamos que o discurso expresso em alguns dos documentos que ancoram a política educacional da SEMED para a formação de professores alfabetizadores está dissociado da materialidade das práticas desenvolvidas no PIP-60 lições. Pois, ao contrário do que está no discurso oficial, a formação continuada desse Plano imprimiu um ritmo de reprodução e treinamento dos professores e estudantes pela via da replicação das lições. Esse movimento não contribuiu para uma melhoria no trabalho do professor, pois subtrai o planejamento da atividade, limitando sua ação política e pedagógica, o que se reflete negativamente na qualidade social da educação.

A pesquisa identificou que o Centro de Formação do Educador (CEFE) é o órgão coordenador da política de formação da SEMED, ligado à Secretaria Adjunta de Ensino (SAE). Mas, quando solicitado para compartilhar documentos e informações com esta pesquisa, informou que o documento que trata da política de formação continuada dos professores, em especial dos alfabetizadores, estava em processo de revisão.

Nesse sentido, foi realizado um levantamento das necessidades dos professores frente às situações-problema identificadas no decorrer na pesquisa. Desse modo, apontou pelos sujeitos da pesquisa que para a melhoria dos processos formativos é imprescindível:

- A elaboração de uma proposta pedagógica para a formação continuada de professores alfabetizadores;
- Que seja considerado seus olhares, saberes e fazeres;
- Que haja articulação entre teoria e prática, tematizada a partir das questões vivenciadas em sala de aula;
- Que a alfabetização seja vivenciada na perspectiva do letramento;
- Que os itinerários formativos sejam fruto do debate e da necessidade do chão da escola;
- Que a escola seja o principal centro formador.

Nesse sentido, a base teórico-metodológica que sustenta essa Proposta compreende, a partir dos estudos de Nóvoa (2019), que a posição da formação é a da profissão no desenvolvimento do profissional com práticas consistentes, geridas a partir do trabalho em equipe colaborativo. Deve ser fundamentada nos saberes científicos, reconstruindo e ressignificando o espaço escolar, isto é, no chão da escola.

Assim, defendemos que

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente (Ibidem, p. 13).

Contrários à formação praticista que aliena o professor de pensar o seu trabalho, ancoramo-nos também nos estudos de Morin (2000) e Imbernón (2010), que defendem que a prática docente é complexa, portanto, deve ter alguns princípios, como:

- Os de dialogicidade, que nos permitem compreender a realidade educativa;
- Os de recursividade, que colaboram para um entendimento da formação como processo contínuo e inacabado;
- O hologramático, que nos ajuda a compreender as questões sócio-políticas numa perspectiva holística, entendendo que há um entrelaçamento entre o todo e as partes, e, a partir desse entendimento, é possível planejar estrategicamente para a resolução das questões se impõem na complexidade educacional, pois passa-se a ter um posicionamento mais político-pedagógico;
- O de autonomia, que situa a educação e o ambiente escolar num cenário de auto-organização permanente, situados histórica e culturalmente, e que, portanto, influenciam e são influenciados pela dinâmica complexa existente na sociedade.

De igual modo, a Proposta Pedagógica apresenta-se como alternativa para superar a disciplinaridade em si, caracterizada pela fragmentação do saber, pois acreditamos no trabalho colaborativo. Assim, segundo Tardif,

[...] essa tarefa implicaria a criação de equipas de formação pluricategoriais (responsáveis de disciplinas, professores, diretores de escola, pedagogos, didatas) estáveis e responsáveis pelos muitos alunos que permanecem juntos durante toda a duração de sua formação. A lógica da socialização profissional, com seus ciclos de continuidades e de rupturas, suas experiências de iniciação (a primeira lição, a primeira turma, o primeiro início de ano letivo etc.), seus questionamentos identitários e éticos, sua relação complexa com os saberes de diversas fontes, suas urgências na tomada de decisões, seus momentos reflexivos mesclados de afetos e de proselitismo deve progressivamente excluir a lógica disciplinar como fundamento da formação (2000b, p.21)

Isso porque o campo de estudo da formação de professores já tem acumulado debates na área que permitem inferir que esta deve pleitear processos formativos que considerem as dimensões socioafetiva, cognitiva, psicossocial, dentre outras, que dialoguem com a escola do tempo presente. Nesse sentido, concordamos com Freitas ao considerar que a formação deve contemplar:

[...] a capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar; - as condições de auto- organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; - a formação para a participação ativa na gestão democrática do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas, no compromisso com a emancipação de nosso povo por meio da participação em suas entidades associativas – científicas, acadêmicas e sindicais –, que possibilitem sua formação integral, multilateral (2003, p. 1117).

Compreendemos trabalho docente a partir dos estudos de Tardif, que defende

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando) (2001, p.43).

Tal autoria, criatividade e autonomia é o que se almeja com esta Proposta Pedagógica para Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. Desejamos que os ajudem a se movimentar entre as abordagens do processo ensino-aprendizagem, (inter, trans, pluri) e multidisciplinaridade com planejamentos bem fundamentados. Que também estejam conscientes do seu trabalho como ferramenta de ação social, que contribui para uma melhoria na qualidade educacional. Um professor fundamentado teórica e metodologicamente pode escolher caminhos que o auxiliem a compreender e interpretar a complexidade que se impõe frente a seu trabalho.

O trabalho docente, considerado em sua complexidade, intelectualidade, cientificidade e criatividade, contribui para a melhoria do ensino. No entanto, também destacamos que outros fatores interferem indiretamente nesse resultado. Assim, compartilhamos do posicionamento de Saviani ao afirmar que

[...] tanto para se garantir uma formação consistente como para se assegurar condições adequadas de trabalho é necessária a provisão dos recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (2011, p. 17).

Na conjuntura atual temos vivenciado o recrudescimento da pandemia do COVID-19, o congelamento do financiamento dos recursos da educação pública, o ataque à ciência, à ética, aos valores e aos direitos humanos, e a imposição ideológica ultraconservadora que desqualifica ainda mais a função social da escola. É preciso que haja políticas públicas educacionais que respeitem e garantam o direito à aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que necessitam alfabetizar-se, assim como ações de formação continuada para professores alfabetizadores.

A alfabetização é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança, ajudando-a a compreender e interferir na sociedade.

É, pois, com esse olhar que esta proposta adota o entendimento de alfabetização na perspectiva do letramento que, na concepção de Goulart (2001), é assumido

[...] como o espectro de conhecimentos desenvolvidos pelos sujeitos nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com instituições sociais diversas. Este espectro está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita as perpassa, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo. Assumindo com Rommetveit que o mundo social é fragmentariamente conhecido e parcialmente partilhado por cada um de nós, embora coesamente percebido e apropriado, e para nos aproximarmos das orientações de letramento dos sujeitos, é preciso compreendê-lo de forma plural, no sentido das múltiplas perspectivas humanas (2001, p.10).

Compreender o que é a alfabetização, o que é alfabetizar, o que é alfabetizar-se, é assumir que essa atividade está imersa na complexidade humana em suas múltiplas relações com as coisas do/no/com/para o mundo; é situá-la, reconhecendo-a como ação viva e criadora de nossa prática consciente.

Nesse sentido, o ato de alfabetizar não deve ser limitado apenas à mecânica do ato ler e escrever, pois contraria seu sentido histórico-cultural, ou seja, turva o seu uso nas práticas sociais. Ensinar a ler e escrever como apenas partes de uma técnica empobrecem a aprendizagem, pois separa-se conteúdo de forma, padronizando o conhecimento. Nos dizeres de Tfouni:

Fazeres docentes que fixam o aluno em posições discursivas predeterminadas porque pressupõem um leitor-escritor incapaz, incompetente e interdito, que tomam a linguagem como literal e, ainda, não valorizam o exercício da escuta atenta, contribuem para que momentos preciosos de manifestações linguísticas orais não sejam reconhecidos. Nessas condições de produção, educador e educando sofrem consequências negativas, porque tanto a riqueza dos saberes escolares e não escolares acumulados pelo educando, quanto o processo polissêmico de linguagem e as possibilidades de escuta docente tornam-se questões menores (2019, p. 13).

O professor em seus estudos e planejamento deve considerar os processos de aprendizagem da escrita em sua dimensão discursiva, tornando os conhecimentos desafiadores. Corroborando essa ideia, Goulart enfatiza que

Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinado o conhecimento e as possibilidades de análise das cri-

anças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico (2014, p. 45).

Aqui delineamos o entendimento da Proposta Pedagógica sobre alfabetização na perspectiva do letramento, definindo que não é um processo reducionista, dicotômico, homogêneo e linear. De igual modo, a escola, aqui, é entendida como instituição de ensino que deve organizar o trabalho educativo nessa perspectiva. Nesse sentido, o trabalho pedagógico do professor é o de mobilizar a língua, linguagem e fala como elementos articulados no processo de alfabetização/letramento, que ajudem os estudantes a interagir e se posicionar diante da complexidade da sociedade atual.

Outro aspecto relacionado à alfabetização/letramento que fundamenta este documento é a compreensão do sujeito como ser histórico e produtor de um conjunto de relações sociais. Assim, o meio social influencia o seu desenvolvimento, o que ocorre pela aprendizagem da linguagem.

Essa concepção de aprendizagem e de linguagem defendida nessa Proposta Pedagógica está fundamentada nos estudos de Vygotsky, ao afirmar que “a interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social” (1987, p. 48).

Esse desenvolvimento da interação social a que Vygotsky se refere encontra-se na dimensão histórico-cultural, materializada no movimento dialético, de produção do conhecimento no qual a linguagem assume papel de destaque, uma vez que contribui para a reconstrução da subjetividade e da reflexividade. A interação social contribui na produção de signos e sentidos, onde o sujeito é produto e produtor de linguagem num ciclo contínuo. Nas palavras de Smolka,

Neste trabalho social e simbólico de produção de signos e sentidos, a linguagem não é só meio e o modo de (inter/oper)ação, mas é também produto histórico, objetivado; é constitutiva/constituidora do homem enquanto sujeito (da e na linguagem) (1995, p. 14).

Para Vygotsky (2008), é necessário compreender a relação dialética entre o ensinar e o aprender. Ao explicar essa relação, o autor resgata e define a função social da escola e do professor como agências promotoras do conhecimento. Apresentou didaticamente como isso se dá, de modo a auxiliar os professores a entenderem sua atividade para a proposição de intervenções que ajudem os estudantes a avançar no seu conhecimento.

Ao estudar essa relação dialética, o autor desenvolveu as zonas de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento real é a habilidade ou conhecimento alcançado, isto é, aquilo que o estudante realiza sozinho. A zona de desenvolvimento potencial é o que estudante pode vir a conhecer, é o que ele ainda não domina. Já a zona de conhecimento proximal é onde deve se concentrar as ações de intervenção. Conforme Vygotsky explica:

Zona de desenvolvimento próximo representa a diferença entre a capacidade da criança de resolver problemas por si própria e a capacidade de resolvê-los com ajuda de alguém. Em outras palavras, teríamos uma "zona de desenvolvimento auto-suficiente" que abrange todas as funções e atividades que a criança consegue desempenhar por

seus próprios meios, sem ajuda externa. Zona de desenvolvimento próximo, por sua vez, abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Esta pessoa que intervém para orientar a criança pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira) quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida (2008, p. 4).

Pensando nesse conceito sob a ótica do ambiente escolar, bem como num processo educativo humanizador, damos especial atenção para a zona de desenvolvimento proximal, no âmbito da qual as estratégias de intervenções pedagógicas devem considerar as relações sociais, sobretudo aquelas que permitem aos estudantes uma apropriação dos elementos materiais e simbólicos da cultura humana.

Nesse sentido, o trabalho educativo realizado pelo professor alfabetizador deve assumir uma concepção político-social, considerando o aluno enquanto sujeito histórico que se constrói pelas interações que mantêm com o ambiente social e cultural. Dito assim, na organização do trabalho pedagógico os conteúdos de ensino devem se inserir numa perspectiva pedagógica interdisciplinar, cujas estratégias consideram o sujeito em seu contexto social.

3.2.1 Professor alfabetizador e seus conteúdos de trabalho

O professor alfabetizador, ao nosso ver, é um profissional especial, que ajuda a nação a se erigir, pois sobre ele acentuam-se os anseios da sociedade frente à aquisição de leitura e de escrita das crianças, um direito de educação que se desdobra em desenvolvimento do país.

Nesse sentido, o professor alfabetizador precisa considerar no planejamento do seu trabalho a complexidade da sociedade globalizada, em curso no país, no que concerne às determinações quanto aos alcances de uma educação de qualidade, que exige um aprimoramento constante, especialmente no que tange o domínio da leitura e da escrita. É válido refletir que esses elementos são estruturantes, pois incluem ou excluem os sujeitos dos processos vivenciados nas relações interpostas no cotidiano. Logo, ensinar a dominar tais elementos é fulcral para a existência com cidadania.

Em conformidade com esse pensamento, que identifica a importância da leitura e da escrita para o avanço da sociedade, Freire, afirma que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (2017, p. 49).

Essa apropriação da leitura e da escrita ajuda os sujeitos a darem respostas às demandas sociais, facilitando seu trânsito na sociedade. Assim, sendo a escola a principal agência de letramento existente, especialmente para as classes desprovidas financeiramente, é fundamental repensar seu papel social. Não apenas alfabetizar ou propiciar acesso e permanência do sujeito na escola por mais tempo, mas dar qualidade a esse tempo de permanência nas escolas, isto é, promover um ato contínuo de letramento, possibilitando que o indivíduo modifique as suas condições iniciais sob os aspectos social, cultural, cognitivo e até mesmo econômico.

Sendo a escola a principal agência de fomento de leitura e escrita, o professor alfabetizador precisa estar sensível e atento às necessidades da infância, do desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, da ação política-pedagógica propositiva, consciente e consistente com as demandas do tempo presente, dada a importância da educação para a transformação social.

A alfabetização na perspectiva do letramento é um dos períodos mais importante na vida escolar de um estudante, pois os resultados desta o acompanharão até a vida adulta. Assim, as vivências que envolvem a linguagem deverão ser enriquecidas de situações didáticas que os aproximem dos usos sociais.

Esse processo também é carregado de tensões experienciadas pelos estudantes e pelos professores. Os primeiros porque são submetidas à uma rotina de atividades pedagógicas, quase que exclusivamente com o objetivo de aprenderem a ler e escrever. Já os professores são desafiados, sob pressão familiar, da própria escola e das avaliações externas, a alfabetizar os estudantes em níveis de desenvolvimento psicossocial muito diferentes.

Sob essa perspectiva, pesquisadores como Freire (1996, 2017); Goulart (2006, 2014); Soares (2004, 2018) e Tfouni (1994, 2005) asseveram a importância de que os professores alfabetizadores desenvolvam ações didático-pedagógicas de alfabetização como um processo discursivo, cujo compromisso seja o de incluir seus estudantes em suas propostas de trabalho, mesmo aqueles em fases distintas do processo de alfabetização.

Essa prática coteja os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo o que afirma Goulart sobre a dimensão discursiva da alfabetização. Segundo essa autora,

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, com seus valores. Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam letras, palavras, sílabas e textos, no caso da linguagem escrita. Há propostas de práticas de ensino da escrita em que a noção de letramento é considerada na perspectiva de práticas sociais letradas, entretanto tais práticas não são homogêneas e consensuais. O ponto de partida são textos legitimados socialmente, mas a linguagem é trabalhada como um elemento sem peso, com prioridade para a análise da língua encaminhada pelo professor, subordinando o conhecimento e as possibilidades de análise das crianças, e as próprias crianças, ao estudo de características do sistema linguístico (2014, p. 45).

Isso significa basicamente promover diferentes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, considerando o nível conceitual em que cada criança se encontra, respeitando suas fases de desenvolvimento e permitindo que avancem conforme seu ritmo e tempo próprios.

Nessa perspectiva, o trabalho docente deverá estar ancorado no entendimento de alfabetizar letrando, reconhecendo a “importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita [...] com consequente uso da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2018, p. 47).

Na pesquisa que resultou nesta Proposta, foram identificados doze itinerários formativos mencionados pelos sujeitos entrevistados. Algumas constatações do estudo indicam que os professores entendem que, frente às diferentes faces da alfabetização e do letramento, há a necessidade de revisar alguns conteúdos que colaborem para uma melhor fundamentação de sua prática, tais como:

- Fundamentos da alfabetização: história, concepções e políticas;
- Alfabetização e letramento;
- Alfabetização, letramento e tecnologias digitais;
- Educação inclusiva, alfabetização e letramento;
- Leitura e escrita: visão sociológica e antropológica;
- Leitura e produção de textos orais e escritos na alfabetização;
- Literatura infantil e alfabetização;
- Planejamento e avaliação na alfabetização;
- Aspectos Linguísticos: concepções teórico-práticas;
- Dificuldades de Aprendizagem na leitura e na escrita;
- Alfabetização matemática e numeramento;
- O ato brincar como linguagem.

Essas são algumas possibilidades de estudo frente à outras necessidades que se apresentaram na pesquisa e nas salas de aula, diuturnamente. Ao mesmo tempo, chamam atenção para os itinerários formativos e para a formação continuada dos professores, apontando pistas para orientar o trabalho educativo e a aprendizagem colaborativa.

**DO INTINERÁRIO FORMATIVO AO
ENCONTRO FORMATIVO:
pistas para o trabalho e a aprendizagem
colaborativa**

4. DO ITINERÁRIO FORMATIVO AO ENCONTRO FORMATIVO: pistas para o trabalho e a aprendizagem colaborativa

A proposta pedagógica para professores alfabetizadores questiona e problematiza os dispositivos utilizados no interior das políticas públicas educacionais para realizarem customizações curriculares que visam a performatividade⁸ do professor. Isto é, “regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização” (SILVA, 2017, p. 700).

No decurso da escrita deste documento, discutiu-se quanto a defesa de uma vivência para o desenvolvimento de uma formação continuada emancipatória que valorize o professor como intelectual. É preciso garantir que este possa contribuir para a concepção, replanejamento e implementação dessa formação. Faz-se necessário que isso ocorra a partir de uma base epistemológica, de uma fundamentação teórico-metodológica sólida, e em um ciclo contínuo de aprendizagem, tanto individual quanto coletivamente.

Nesse sentido, aqui privilegia-se a pauta coletiva, dialógica, do compartilhamento de experiências e da responsabilidade pedagógica como elementos articulados para a construção de planos de formação que valorizem o processo de ensino e aprendizagem. Devem ocorrer como materialidade da práxis intencional, planejada e consistente para as demandas da escola no tempo presente.

O entendimento sobre um dos principais eixos desta Proposta é a reflexão filosófica⁹, uma vez que esta contribui para níveis cada vez mais elevados de consciência e elaboração conceitual. Ajuda o professor a compreender, ressignificar suas práticas e escolher itinerários formativos¹⁰. Assim, “[...] a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando [...] um salto qualitativo que leva a superação do problema no seu nível originário” (SAVIANI, 2014, p. 19).

A formação continuada pensada coletivamente, nascida da necessidade das escolas, gera transformação, pois responde às reais necessidades dos professores. E essa possibilidade se concretiza quando um percurso realizado em rede, pautado no trabalho colaborativo,¹¹ é tra-

⁸ Ver estudos Stephen Ball (2002, 2004).

⁹ Ver estudos de Demerval Saviani (2009, 2011, 2014).

¹⁰ Os itinerários formativos apresentados neste documento decorrem das necessidades dos professores identificadas no decurso da pesquisa de mestrado. Foram indicados 12 (doze) itinerários formativos, mas aqui exploraremos apenas (1) um para exemplificar a elaboração do encontro formativo.

¹¹ Vygotsky (1984) afirma que quando os indivíduos tentam resolver um problema e há diálogos, onde soluções são propostas conjuntamente e passam por transformações (recusa, aprofundamento etc.), os sujeitos estão mobilizando conhecimentos colaborativamente realizando a co-construção do conhecimento.

çado e efetivado localmente. Esse é um tipo de formação que precisa ser defendido, desejado e vivenciado, quando se pretende mudanças efetivas na educação.

Nas palavras de Soares (2014),

[...] formação continuada em rede – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos (2014, p. 149).

Essa rede e trabalho colaborativos potencializam nos professores um melhor entendimento das diferentes concepções epistemológicas, ajudando-os a se posicionarem criticamente frente às situações e problemas que se impõem no cotidiano da escola, inclusive testando teorias. Não se trata de desmerecer a importância do trabalho individual, mas defender a conciliação dos dois, pois constitui-se como um espaço formativo que coopera para a formação e fortalecimento da identidade grupal, da socialização e produção de conhecimentos que ajudem formação.

A Figura 1 representa sinteticamente a rede estabelecida na comunidade escolar, baseada no trabalho coletivo com a finalidade de garantir melhores processos pedagógicos, humanizando o ensino, vislumbrando a formação integral do estudante.

Figura 1. Trabalho colaborativo na escola



Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Soares (2008)

O itinerário formativo selecionado foi este: alfabetização, letramento e tecnologias digitais. Para dialogar sobre a elaboração da pauta formativa com algumas sugestões de abordagem, vale lembrar algumas das situações-problema identificados na pesquisa por meio das narrativas das professoras do ciclo de alfabetização. Passemos a analisar as narrativas das professoras (PZU2EF e PZR3EF), que apresentam elementos (conhecimentos prévios) sobre a formação continuada por elas vivenciadas, quando afirmam:

Na realidade a gente sabe que a alfabetização como um processo de aprendizagem é lenta. Seria necessário que formações dentro dessa temática acontecessem mais vezes. Como alfabetizadora eu não me sinto privilegiada com essa formação, pois são apenas mais atividades que terminam dificultando o nosso trabalho (PZU2EF, 2020). [sic]

Sim, existe formações continuadas, não são específicas para alfabetização. As formações que ocorrem no município, a maioria são para educação especial. Agora há momentos pontuais, apenas uma manhã ou à tarde em que tocam sobre alfabetização. Mas no tocante ao plano de intervenção pedagógico, não sei se eu posso considerar como formação continuada tendo em vista em que a lição a parte é a lógica entre a prática deste projeto de intervenção pedagógica é muito espaçadamente discutida. (PZR3EF, 2020) [sic]

A professora PZU2EF destaca que a alfabetização “é um processo lento”. Concordamos parcialmente com a professora, pois a alfabetização é única para cada estudante em razão de seus ritmos de aprendizagem, das relações interpessoais, do contato com diversos materiais que possam facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, do apoio e incentivo ao estudo, das condições socioeconômicas, do ambiente alfabetizador. Enfim, nas palavras de Soares

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – “a vaca voa, Ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (2003, p. 19)

A professora PZU2EF prosseguiu enfatizando que “como alfabetizadora, não me sinto privilegiada com essa formação, pois são apenas mais atividades que terminam dificultando o nosso trabalho”. Ao afirmar isso, demonstrou que a formação não contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Na mesma direção, a professora PZR3EF afirmou que “agora há momentos pontuais, apenas uma manhã ou à tarde, em que tocam sobre alfabetização”. Concordamos com Soares quando este afirma que “o que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento” (2014, p. 151).

Nesse sentido, partimos da concepção de que o professor é um profissional intelectual, que já tem construído um cabedal teórico-prático significativo, os quais se reconstróem no decorrer de sua trajetória profissional. Portanto, são conhecimentos construídos histórica e culturalmente, que ajudam o professor a pensar e a agir sobre ensino e a aprendizagem de acordo com a realidade educacional que vive.

Assim, é necessário entender esse processo dialético no qual professores e formadores se formam mutuamente. É preciso valorizar o local de trabalho como um dos principais espaços formativos, pois é onde é realizada a vivência professoral. Nesse espaço ocorrem o letramento do professor e o seu desenvolvimento profissional. Compreender esse espaço e as relações nele

existentes ajudam a selecionar, tematizar sobre os conhecimentos que os professores já possuem, e quais aqueles que são necessários conhecer, atualizar ou aprofundar.

Nessa direção, Kleiman destaca que os conhecimentos dos professores mobilizam estratégias, competências e habilidades construídos ao longo da carreira.

Os saberes envolvidos na atuação docente são situados: eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social. Eles estão relacionados com habilidades para usar códigos, com técnicas de leitura e de escrita e com conhecimentos teóricos sobre textos, estilo e gêneros e, acima de tudo, com a prática social de uso da linguagem (tanto práticas orais como escritas), isto é: com estratégias e modos de acessar diversos mundos culturais, de comunicar-se com o outro, através de diversas linguagens, de mobilizar modelos sociocognitivos, interativos (por exemplo, gêneros) que permitam aos alunos alcançar suas metas, para eles se comunicarem, acessarem seus recursos culturais, brincarem, experimentarem novas situações, enfim, para aprenderem o que vale a pena aprender (2008, p. 511).

Esses saberes contribuem para que o professor possa transitar entre teorias e práticas, ajudando-o a se profissionalizar na medida em que vai dominando os conteúdos do seu trabalho. Assim, o formador de professores alfabetizadores precisa estar atento à essas especificidades que vão se delineando na formação continuada. Essas especificidades geralmente são materializadas na elaboração do plano de formação.

4.1 Plano de formação: algumas pistas

No plano de formação, estão expressos a justificativa, objetivos, metodologias e avaliação que permearão o processo formativo por um determinado período (semestral, anual, etc.). Após a elaboração desse documento mais amplo, segue-se para organização do detalhamento desse planejamento, expresso na pauta da formação. A pauta organiza as principais situações-problema identificados, e extrai os conteúdos latentes do itinerário formativo para facilitar a aprendizagem do professor. Uma vez que a temática é ampla e complexa, é válido subdividi-la em blocos ou unidades para que seja explorada/aprofundada, realizando a articulação teoria-prática necessária ao entendimento do conteúdo.

É importante estabelecer aspectos a serem problematizados para intensificar a reflexão acerca do conteúdo estudado. Ao definir o conteúdo, faz-se necessário buscar antever as possíveis dúvidas do grupo e o que tratar em cada uma delas. Recomenda-se a seleção de textos, vídeos etc., que serão necessários para ajudar o grupo avançar na compreensão do objeto em estudo.

Recomenda-se estimular o professor a sistematizar as reflexões e aprendizados do encontro, registrando reflexivamente a sequência e o encaminhamento das atividades, em especial das interações com os colegas, bem como da redescoberta dos conceitos nas leituras e estudos. O ato de escrever ajuda a tomar maior consciência das suas ações, assim como favorece a compreensão de conteúdos que precisam ser conhecidos, aprofundados ou revisados. Durante a pesquisa, adotamos o diário de bordo como um dos instrumentos para realizar esta escrita

reflexiva, e é o que se sugere para esta Proposta de Formação: que professores e formadores adotem o diário de bordo para registrar seus saberes e experiências.

A escrita está ligada ao ato de pensar. Ao escrever, nos posicionamos, revemos conceitos, os reconstruímos, e elaboramos uma memória de nossa prática amparada em nossa concepção de mundo, de educação, de escolarização, ou seja, gera-se uma ação- reflexão-ação, esse movimento que permite o diálogo da teoria com a prática (ZABALZA, 1994).

Tendo em conta esses elementos, exemplificaremos, por meio da Pauta de Formação Continuada, o itinerário formativo “Alfabetização, letramento e tecnologias digitais”. Considerando a complexidade do itinerário, esta proposta recomenda que seja estudado este itinerário em 40h (com atividades síncronas e assíncronas), conforme demonstrado na pauta apresentada posteriormente. Ressalte-se que a pauta está estruturada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórica-Crítica. Assim o leitor, encontrará alguns elementos tais como: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Pauta de Formação Continuada

Formador (a): Maria Souza (Fictício)

Professores Alfabetizadores: Bianca Souza, Daiana Castro, Laura Melo (Fictício).

I Formação Pedagógica para Professores Alfabetizadores do 1º ao 3º ano

Tema: Alfabetização, letramento e tecnologias digitais

Data:

Carga Horária Presencial: 20 horas

Carga Horária Não Presencial: 20 horas

Total de encontros: 10 encontros (Cada encontro terá duração de 4 horas)

- **Objetivos específicos:**

Os objetivos específicos devem estar vinculados ao objetivo geral. Eles imprimem as expectativas do formador em relação aos estudantes professores, além de dar melhor visibilidade e especificidade aos conteúdos e as intenções pedagógicas do formador, quando do desenvolvimento do seu planejamento (LIBÂNEO, 2017).

Os objetivos desta pauta são:

- Registrar sobre sua experiência como alfabetizando;
- Refletir sobre os escritos do diário de bordo realizados sobre o I encontro formativo;
- Identificar métodos de alfabetização a partir das experiências relatadas;
- Caracterizar os principais métodos de alfabetização;
- Refletir sobre as concepções de alfabetização/letramento como eixo norteador das práticas pedagógicas;

- Planejar sequências didáticas que contemplem conteúdos dos eixos estruturantes e elementos do planejamento do conhecimento de Língua Portuguesa, utilizando tecnologias.

- **Conteúdos**

Segundo Libâneo, “os conteúdos formam a base objetiva da instrução de conhecimentos sistematizados e habilidades referidos aos objetivos e viabilizadas pelos métodos de transmissão e assimilação” (1994, p.119), que o formador deve ensinar para propiciar o desenvolvimento profissional do estudante professor.

Conhecer a tipologia dos conteúdos (factual, conceitual, procedimental e atitudinal) ajuda a realizar a diferença “elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características destes elementos, que denominamos conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas” (ZABALA, 2010, p.39).

Os conteúdos desta pauta são:

- Narrativas professorais sobre a alfabetização vivenciada na infância;
- O uso do diário de bordo como instrumento do professor-pesquisador;
- Métodos de alfabetização e suas características;
- Concepções de alfabetização e letramento;
- Sequência didática de Língua Portuguesa, referida à habilidade EF01LP16 da BNCC;
- Uso de tecnologia para alfabetização.

- **Procedimentos metodológicos**

Os procedimentos metodológicos correspondem à tomada de decisões e ações em razão dos objetivos e dos conteúdos a serem apreendidos pelo estudante professor. Nesse momento, orientado pelo objetivo, o formador realizará a escolha de técnicas, instrumentos, recursos, atividades e formas de agrupar a turma que facilitem sua ação pedagógica no desenvolvimento da aula.

A elaboração dos procedimentos metodológicos não é apenas uma lista de itens, mas uma organização intencional e sistematizada que corresponda às ações pedagógicas conscientes e consistentes realizadas pelo formador para mobilizar a zona de desenvolvimento proximal (problematização, instrumentalização e catarse). Deve-se ter em conta uma transformação social (do individual para o coletivo).

Nos roteiros apresentados a seguir, optou-se por atividades e instrumentos que fortalecessem o conhecimento do estudante-professor por meio do compartilhamento de experiências entre seus pares, do planejamento de atividades realizadas no seu local de trabalho, de modo que eles possam ter *feedbacks* contínuos sobre a reconstrução do seu conhecimento no coletivo. Além disso, é importante que se constituam como sujeitos do processo de formação, tendo em conta seus saberes construídos no exercício profissional da docência, além de outros acumulados em seu itinerário formativo.

As atividades selecionadas também têm a intencionalidade de fortalecer a formação continuada emancipatória e da rede colaborativa, ajudando o estudante-professor a compreender que seus saberes, olhares e fazeres são importantes, e que contribuem para a formação de uma sociedade equânime.

Nesse sentido, alguns procedimentos metodológicos serão brevemente selecionados, pois são explorados nos roteiros: discussões e exposição dialógica; produções individuais e em grupo; produções realizadas em sala de aula; projeção de vídeos seguidos de debates; planejamento de sequências didáticas; e construção de jogos e atividades utilizando tecnologias para alfabetizar.

- **Recursos Didáticos/Tecnológicos**

Os recursos didáticos/tecnológicos são ferramentas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de facilitar o entendimento em relação ao conteúdo. Quando o formador seleciona um recurso, deve estar atento às diferentes formas de aprender do estudante-professor, considerando seus conhecimentos prévios e, especialmente, àqueles recursos que possam contribuir para repensar os processos didático-pedagógico e teórico-prático que auxiliem transformações na prática docente.

Para os três roteiros formativos apresentados na sequência, utiliza-se textos de João do Vale, Paulo Freire, Ana Pessoa, entre outros autores; modelo de sequência didática; papel 40kg e pardo; fita crepe; pincéis; papel A-4; datashow e caixa de som.

Criou-se um site para socializar a pauta formativa e ter mais um recurso para interação e formação dos professores alfabetizadores quando da implementação desta Proposta de Pedagógica. O site está disponível neste link: (<https://sites.google.com/view/profalfabetizadorem-formacao>).

Nesse site, estão dispostos também um jogo e simulação para atividades sobre a formação continuada, registradas nos roteiros formativos, criados no *wordwall* e *padlet* respectivamente.

- **Avaliação**

A avaliação da aprendizagem é o ponto de chegada que impulsiona um novo ponto de partida ao tomarmos os pressupostos teóricos-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica. O ato de avaliar ajuda a conhecer o que os estudantes-professores sabem, propondo a partir disso novas ações pedagógicas desafiadoras que contribuam para que possam atingir níveis mais complexos de conhecimento. Assim, a avaliação deve assumir um caráter diagnóstico, processual, formativo e inclusivo.

O desdobramento da pauta em roteiros ajuda o formador e o estudante-professor a compreenderem e visualizarem os diferentes instrumentos avaliativos utilizados para perceber o desenvolvimento individual e coletivo da turma. Assim, o estudante-professor deve ter acesso à pauta e ao roteiro para que tenha consciência dos objetivos e conteúdos que precisa aprender

e especialmente de como será avaliado. Isso permite que o estudante-professor perceba o que é pretendido para o seu desenvolvimento profissional, podendo gerar senso de pertencimento.

Os conteúdos estudados, discutidos e reelaborados o ajudam a compreender como a criança aprende, que mecanismos são mobilizados para leitura, para a escrita, para ler, para escrever; que estratégias utilizar, respeitando-se os níveis e ritmos de sua turma, entre outras situações de aprendizagem.

Nos roteiros formativos são utilizados diversos instrumentos avaliativos, como: paródias; quadro-síntese; sequências didáticas; autoavaliação; diário de bordo, entre outros.

Referências utilizadas nas pautas formativas

Para uma melhor compreensão do leitor ao final de cada roteiro dos encontros formativos presenciais acrescentamos as referências bibliográficas utilizadas por pauta formativa.

I Formação Pedagógica para Professores Alfabetizadores do 1º ao 3º ano

Primeiro Encontro (Presencial)

Data:

Carga Horária: 4 horas

Objetivos: Registrar sua experiência como alfabetizando;

Identificar métodos de alfabetização a partir das experiências relatadas;

Caracterizar os principais métodos de alfabetização;

Elaborar uma sequência didática de pelo menos quatro aulas para Língua Portuguesa que contemple a habilidade - EF01LP16.

8h - Acolhida aos professores

- Elaboração do contrato didático entre os professores;
- Leitura da pauta do dia, destacando o objetivo do encontro;
- Ouvir a música “Minha história”, de João do Vale (ANEXO I). Em seguida, estimular o debate entre os professores, levando em conta os elementos a seguir:

Elementos para o debate

1. A infância de João ainda é uma realidade na infância brasileira?
2. Como João se refere à professora?
3. A forma como a professora trata João interfere na relação professor-aluno? Interfere na aprendizagem? Por quê?

- Entrega de um caderno para cada participante. Este caderno será seu “Diário de Bordo”, no qual deverá realizar registros reflexivos do encontro, podendo ser enriquecido com fotos, ilustrações etc.

8h20min – Prática social inicial: Memórias docentes: a alfabetização que vivi.

- O professor deverá registrar em seu “Diário de Bordo” sua experiência na alfabetização, considerando os seguintes elementos:

Elementos para escrita da memória da alfabetização

1. Como era sua escola?
2. Quem era a professora? Como ela era, você lembra?
3. Como ela ensinava? Quais suas principais recordações?
Socioafetivas; Pedagógicas.
4. Quais recursos didáticos eram utilizados? Como eram utilizados?
5. Você lembra em que momento começou a ler? O que você leu? Qual a sensação desse momento?
6. Que marcas positivas você tira desse momento?
7. Que marcas negativas você tira desse momento?
8. A sua alfabetização influencia em como você alfabetiza hoje? Por quê?

Após o registro “Memórias docentes: a alfabetização que vivi”, haverá uma exposição oral dos relatos pelos professores.

O formador orientará os professores a ficarem atentos ao relato dos colegas para tentarem identificar os métodos, a concepção de alfabetização e de currículo utilizados pela professora à época que foram alfabetizadas refletindo como se deu esse processo de ensino, ou seja, como o professor entendia o que o aluno aprendia. Na medida que os professores forem relatando, o formador deverá preencher um quadro, destacando as principais características dos métodos de alfabetização daquele período de escolarização expresso nas narrativas dos estudantes-professores.

Quadro síntese – Percepção dos professores	
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	
SINTÉTICO	ANALÍTICO

Lembrete: Afixar o objetivo do encontro, bem como os elementos para debate e escrita e os métodos de alfabetização em cartaz, slide ou outro recurso antes do início dos relatos.

9h20min – Problematização: As memórias da minha alfabetização revelaram o quê sobre os métodos de alfabetização e sobre a minha aprendizagem?

O Formador provocará os professores por meio de questionamentos, fazendo-os refletir sobre sua aprendizagem e os métodos utilizados pela professora, retornando ao “quadro-síntese de percepção dos professores” e discutindo as principais características dos métodos identificados.

Em seguida, apresentará um mapa conceitual sobre os métodos de alfabetização (ANEXO II).

10h – Intervalo para o lanche (20 minutos)

10h20min – Instrumentalização - As memórias da minha alfabetização e os materiais que me apropriei hoje me ajudam a estabelecer quais relações com minha prática pedagógica?

Dando continuidade, apresentará um vídeo do Canal Futura, intitulado “Métodos de Alfabetização”. O vídeo é uma entrevista realizada com Magda Soares pelo jornalista Antônio Gois e possui 15’22”.

Antes de exibir o filme, o formador orientará o professor que anote o roteiro do vídeo para ter mais atenção a determinados conteúdos abordados.

Roteiro para análise do vídeo

- Quais os métodos de alfabetização apontados por Magda Soares?
- Qual o entendimento dela sobre a eficácia dos métodos de alfabetização?
- Quais as considerações de Magda Soares sobre o uso social da leitura e da escrita?
- Qual a abordagem de alfabetização presente no vídeo?
- Qual o aspecto desse vídeo que contribui com a sua práxis pedagógica? Por quê?

10h40 min - Catarse – Movimentar as memórias e os conhecimentos atuais me fazem perceber que a alfabetização é

O formador provocará os professores, questionando-os sobre a aprendizagem de João do Vale sobre a alfabetização de cada um, sobre as principais características dos métodos de alfabetização, fazendo-os refletir sobre como a produção do conhecimento é situada historicamente e que, por esse motivo, muitas concepções são refutadas pela academia.

Após essa provocação, o formador lançará um desafio para que os professores se organizem em equipes de até quatro participantes. O intuito é elaborar uma síntese das aprendizagens, especialmente baseadas no roteiro para análise do vídeo, por meio de uma paródia da música de João do Vale, “Minha história”. Cada grupo terá 20 minutos para elaborar e apresentar sua composição. As composições de cada grupo deverão ser postadas no site da formação (<http://bit.ly/historiadealfabetizacao>).

11h10min – Prática Social Final- Memória e conhecimentos atuais mobilizados me ajudam a pensar a sala que atuo. Assim estou pensando em...

Retomando a reflexão sobre o uso social da alfabetização na perspectiva do letramento, recomenda-se a exibição do vídeo “Alfaletrar- Alfabetização e letramento” (8’56”). Em seguida, realizar o debate sobre o conteúdo do vídeo com base no roteiro abaixo:

Roteiro para análise do vídeo

Quais os fundamentos necessários para que o professor compreenda o processo que se dá para alfabetizar crianças, segundo Magda Soares?

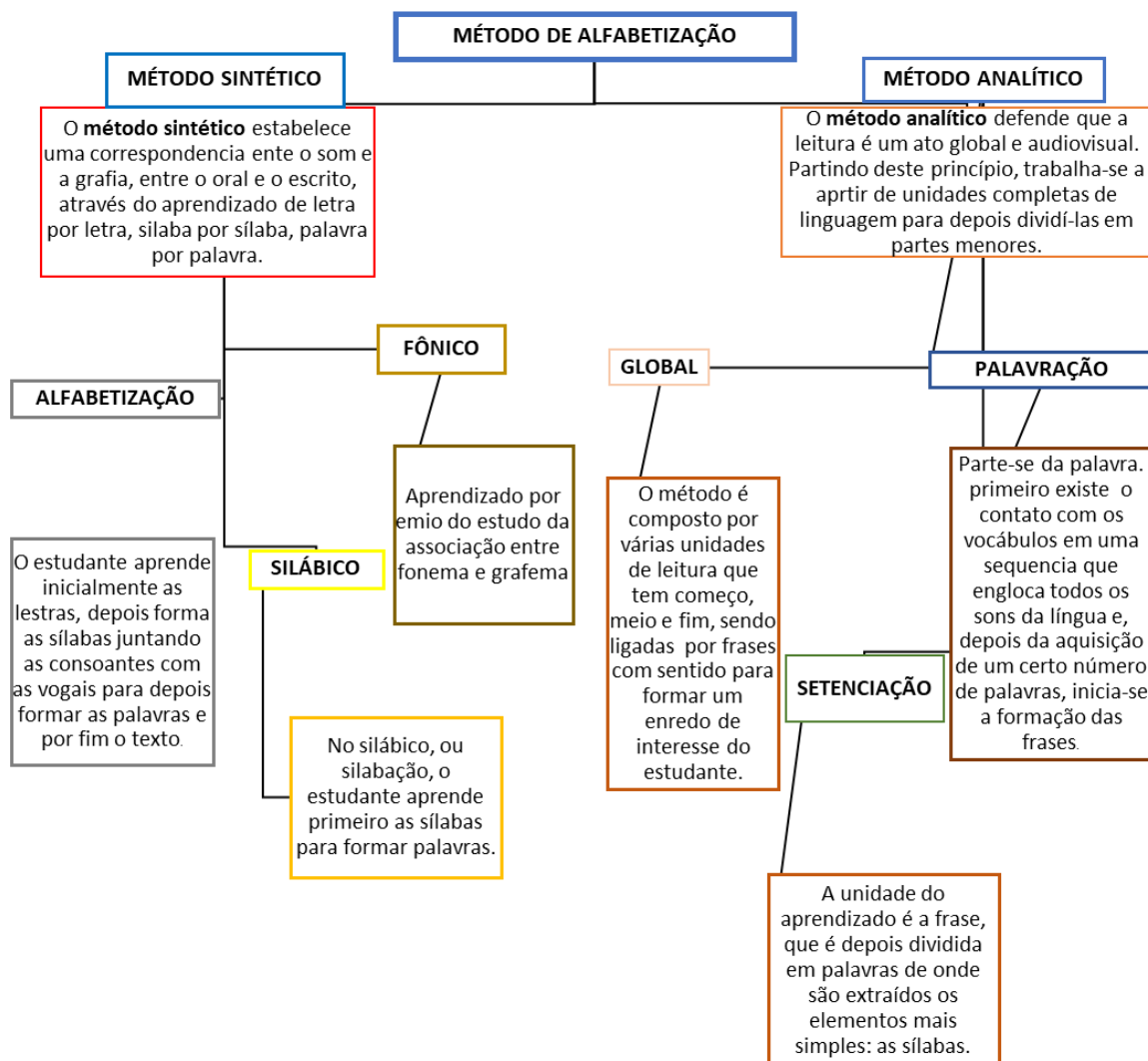
Quais os processos envolvidos na aprendizagem inicial da língua escrita, segundo Magda Soares?

Elenque três elementos apresentados no vídeo que o ajude a planejar uma sequência didática para Língua Portuguesa com base na habilidade (EF01LP16) - Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade. E redija a sequência didática considerando os elementos mais importantes.

O formador provocará o debate com base nas questões do roteiro de análise do vídeo. Por meio de slides ou cartazes, deverá realizar uma exposição dialógica, destacando a importância do papel do professor no processo de alfabetização/letramento.

Atividade Assíncrona: O formador orientará que o professor deverá ler o 2º capítulo do livro *A prática educativa: como ensinar*, do autor Zabala. A elaboração da sequência didática (ANEXO III) é uma atividade assíncrona que compõe a carga horária da formação. A sequência didática deverá contemplar quatro aulas de Língua Portuguesa. O professor deverá

postar a sequência didática no site da formação (<https://sites.google.com/view/profalfabetizadoremformacao>) somente após ela ser concluída. Poderá acrescentar fotos ou vídeos das atividades, sempre tendo o cuidado com o direito de imagem da criança. Além disso, deverá registrar em seu “Diário de Bordo” os limites e as possibilidades da atividade.



Fonte: Christianne Vivasnathan. Métodos de alfabetização: quais são e como funcionam.

Para o encerramento, o formador fará a leitura em voz alta do fragmento de um texto do livro *O ato de ler*, de Paulo Freire. O fragmento é o “Ato de Estudar A” (FREIRE, 1989, p. 33) – ANEXO IV

12h – Encerramento.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam: Volume 22**. Cortez editora, 2017.

SOARES, Magda. **Métodos de Alfabetização**. O vídeo é uma entrevista realizada com Magda Soares no Canal Futura, [S/A].

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Exibido pela Nova Escola, SP [S/A].

VALE, João. *Minha História*. São Paulo, 195?

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 2015.

I Formação Pedagógica para Professores Alfabetizadores do 1º ao 3º ano

Segundo Encontro (Presencial)

Data:

Carga Horária: 4 horas

Objetivos: Refletir sobre os escritos do “Diário de Bordo” realizados sobre o I encontro formativo;

Refletir sobre os principais elementos da sequência didática de Língua Portuguesa elaborada a partir da habilidade - EF01LP16, destacando os limites e possibilidades vivenciados durante a execução das atividades;

Refletir sobre as concepções de alfabetização/letramento como eixo norteador das práticas pedagógicas.

8h - Acolhida aos professores

- Leitura em voz alta do contrato didático;
- Leitura em voz alta da pauta do dia destacando os objetivos do encontro;
- Sortear dois professores para realizarem a leitura em voz alta do seu diário de bordo. Em seguida, estimular o debate entre os professores, levando em conta os elementos a seguir:

Elementos para o debate

1. Por que quando escrevemos devemos pensar em para quem escrevemos, para quem escrevemos e para onde vai o texto?
2. O que é o gênero textual diário?
3. Destaque dois fatos marcantes na execução da sequência didática de Língua Portuguesa - habilidade - EF01LP16.
4. Quais as semelhanças e diferenças relatadas pelas professoras que leram o diário?

- Explorar ao máximo a contribuição dos professores para que além de resgatar os conteúdos desenvolvidos no encontro anterior e da execução da sequência didática, possam perceber a importância do registro reflexivo e compreender o gênero textual diário como uma autobiografia;

- Explorar também que ao escrevermos, escrevemos para alguém. No caso das atividades em sala de aula, não é apenas para o professor corrigir a linguística, é para incentivar o escritor/leitor que existe em cada aluno a se apresentar em diferentes situações da vida, fazendo uso do conhecimento;
- Explorar junto aos demais professores que não foram sorteados que destaquem um fato marcante na execução da sequência didática de Língua Portuguesa - habilidade - EF01LP16.

8h30min – Prática social inicial: como foi minha sequência didática?

- O formador entregará a cada professor um recorte do texto “sequência didática”, da autora Ana Pessoa. Os professores deverão ler seu fragmento de texto e localizar os colegas que tenham o mesmo trecho, buscando um agrupamento;
- Já nas equipes, os professores terão 40 minutos para socializarem suas sequências didáticas entre os colegas e registrar as seguintes questões no “Diário de Bordo”, considerando os seguintes elementos

Elementos para escrita das impressões sobre a sequência didática

1. O tema da sua sequência didática tem semelhanças com os do seu colega? Quais?
2. No relato do seu colega, o que mais chamou sua atenção sobre a execução da sequência didática? Por quê?
3. Cite dois fatos que lhe surpreenderam durante o desenvolvimento da sequência didática.
4. Como você avalia o desenvolvimento da sequência didática em sua sala de aula?
5. O que você aprendeu conhecendo a sequência didática de seus colegas?

- Após o debate, um representante de cada equipe apresentará as sínteses realizadas pelos professores, observando o roteiro das impressões sobre a sequência didática. Cada equipe terá 5 minutos para se apresentar;
- Realizar exposição dialogada que ajude o professor a refletir que a sequência didática está circunscrita à uma concepção de alfabetização/letramento que privilegia o protagonismo dos estudantes e dos professores. Uma ferramenta que ajuda a pensar na diversidade da sala de aula.

Lembrete: Afixar o objetivo do encontro, bem como os elementos para debate e escrita sobre a sequência didática em cartaz, slide ou outro recurso antes do início dos relatos.

9h20min – Problematização: o desenvolvimento de sequências didáticas me ajudou a desenvolver atividades desafiadoras para meus estudantes?

- O formador deverá orientar os professores a ficarem atentos ao relato dos colegas, buscando com isso identificar temas recorrentes, principais diferenças, novas aprendizagens e a avaliação sobre o desenvolvimento da sequência didática. Na medida que os professores forem relatando, o formador deverá ir preenchendo um quadro, destacando os principais achados da sequência didática da turma.

Quadro síntese – Sequência Didática			
Principais temas	Principais diferenças	Avaliação	Nova aprendizagem

O formador fará leitura em voz alta do objetivo da sequência didática e provocará os professores a refletirem sobre o seu atingimento. Sua turma conseguiu atingir o objetivo proposto? Por quê?

Objetivo da Sequência Didática

Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

O formador deverá retomar a leitura completa do texto sobre sequência didática de Ana Pessoa, fazendo alguns destaques e explorando o quadro síntese.

- Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático;
- Em relação ao ensino da escrita, a sequência poderá ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual;
- A sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, e o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento;

- Na sequência didática, o professor poderá realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino;
- A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os estudantes precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor fará considerando o desenvolvimento de cada etapa da aula.

10h – Intervalo para o lanche (20 minutos)

10h20min – Instrumentalização – “Com base nos debates que tive hoje, como posso aprimorar a sequência didática que elaborei?”

Dando continuidade, apresentará um vídeo do Canal Clarissa Pedagoga, intitulado “Sequência didática em Alfabetização”. O vídeo é uma entrevista realizada com Marília Marques e possui 55’08”. Porém, assistiremos a partir dos 9’33” até 21’58”, ou seja, assistiremos 12 minutos do vídeo.

Antes de exibir o filme, o formador orientará ao professor que anote o roteiro do vídeo para ter mais atenção a determinados conteúdos abordados.

Roteiro para análise do vídeo

- Quais as principais características da sequência didática apresentada?
- Qual a abordagem de alfabetização presente na sequência didática apresentada?
- Qual o aspecto desse vídeo que contribui com a sua prática pedagógica? Por quê?

10h40 min - Catarse – “Refletir, retomar, discutir e comparar minha sequência didática com a dos colegas me fazem perceber que essa modalidade organizativa pode...”

O formador refletirá com os professores que:

A combinação entre Sequência Didática + Gêneros Textuais deverá enfatizar o protagonismo da professora e do estudante, pois a sequência é criada a partir das necessidades da turma. Deverá haver a intencionalidade, pois as propostas serão pensadas com a finalidade de desenvolver certas habilidades e objetivos. Essa forma de trabalho ainda enfatizará uma avaliação processual, que considera o desenvolvimento da criança, ou seja, como ela está aprendendo, bem como uma reflexão sobre nossas práticas e nossas intervenções. Poderemos estabelecer uma relação com o conceito de *alfabetizar letrando* (SOARES, 2016), que considera as facetas linguísticas (alfabetização), interativa e socio-cultural (letramento), ou seja, que acontecem intervenções para que o aluno avance nos níveis de leitura e de escrita, ao passo que ele também compreende a funcionalidade de sua ação (PEREIRA, 2020).

11h10min – Prática Social Final - “Memória e conhecimentos atuais mobilizados me ajudam a pensar a sala que atuo. Assim estou pensando em...”

Após a reflexão sobre Sequência Didática + Gêneros Textuais, o formador lançará um desafio para que os professores se organizem em equipes de até quatro participantes, com o intuito de elaborar uma sequência didática a partir da indicação de quatro gêneros textuais: convite, bilhete, receita e cantiga de roda. Cada equipe ficará com um gênero textual. Cada grupo terá 30 minutos para elaborar e apresentar sua sequência didática. As atividades deverão propor atividades que valorizem o uso social da leitura e da escrita. O formador deverá ficar atento à explanação dos professores, para que possa contribuir com outras estratégias se for necessário. As sequências didáticas de cada grupo deverão ser postadas no site da formação (<http://bit.ly/sequenciadidaticaemalfb>).

Retomando a reflexão sobre a elaboração de sequência didática, recomenda-se realizar a exibição do vídeo “Roda de Conversa - Tema: Sequência Didática” (17’27”). O vídeo é um debate entre Ana Marcondes, Luis Percival e Lenise Ortega, professores doutores da Universidade de Campinas e de Universidade Federal de Minas Gerais sobre as características, estratégias e desafios. Em seguida, recomenda-se debater sobre o conteúdo do vídeo com base no roteiro abaixo:

Roteiro para análise do vídeo

- Então, o que é sequência didática?
- Quais suas principais estratégias?
- Quais os cuidados que devemos ter ao planejar uma sequência didática?
- A sequência didática contribui para que o estudante aprenda?

O formador provocará o debate com base nas questões do roteiro de análise do vídeo. Por meio de slides ou cartaz, deverá realizar uma exposição dialógica, destacando as principais estratégias na organização da sequência didática e suas implicações na aprendizagem do aluno.

Atividade assíncrona: O formador orientará que o professor continuará com o planejamento de sequência didática utilizando as ferramentas digitais em sala de aula e, preferencialmente, que envolva pelo menos três disciplinas. Essa é uma atividade assíncrona que compõe a carga horária da formação. A sequência didática deverá contemplar 4 aulas, e a habilidade ficará a critério do professor. O professor deverá postar a sequência didática no site da formação (<https://sites.google.com/view/profalfabetizadoremformacao>) somente após ela ser concluída. Poderá acrescentar fotos ou vídeos das atividades, sempre tendo o cuidado com o direito de imagem da criança. Além disso, deverá registrar em seu “Diário de Bordo” os limites e as possibilidades da atividade.

Para o encerramento, o formador proporá uma atividade no *wordwall* sobre sequência didática, encaminhando o link da atividade para ser resolvido pelos professores. Link (<https://wordwall.net/play/14728/079/758>)

12h – Encerramento.

Referências:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al. Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico. **Belo Horizonte: FaE/UFMG**, 2018.

MINAS SAÚDE, Canal. Roda de Conversa - Tema: Sequência Didática. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UwrjAhVeerE>. Acesso em 18 abr 2021.

PEREIRA, Clarissa. **Sequência didática na alfabetização**. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=66h_X_2Fqg4. Acesso em 18 abr 2021.

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. **Sequência didática**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em 18 abr 2021.

I Formação Pedagógica para Professores Alfabetizadores do 1º ao 3º ano

Terceiro Encontro (Presencial)

Data:

Carga Horária: 4 horas

Objetivos: Refletir sobre os escritos do Diário de Bordo realizados sobre o II Encontro formativo;

Refletir sobre os principais elementos da sequência didática com uso de tecnologias, destacando habilidade, área de conhecimento, conteúdo e ferramenta tecnológica;

Refletir sobre as concepções de alfabetização/letramento como eixo norteador das práticas pedagógicas.

8h - Acolhida aos professores

- Leitura em voz alta do contrato didático;
- Leitura em voz alta da pauta do dia destacando o objetivo do encontro;
- Sortear dois professores para realizarem a leitura em voz alta do seu diário de bordo.

Em seguida estimular o debate entre os professores, levando em conta os elementos a seguir:

Elementos para o debate

1. O que é sequência didática?
2. Destaque dois fatos marcantes na execução da sequência didática de Língua Portuguesa com uso de tecnologias.
3. Quais as semelhanças e diferenças relatadas pelas professoras que leram o diário?

- Explorar ao máximo a contribuição dos professores para que, além de resgatar os conteúdos desenvolvidos no encontro anterior e da execução da sequência didática, possam perceber a importância do registro reflexivo como ferramenta de autoformação.
- Explorar junto aos demais professores que não foram sorteados que destaquem um fato marcante na execução da sequência didática com uso de tecnologias.

8h30min – Prática social inicial: E aí? É possível usar tecnologias em uma sequência didática de alfabetização?

- O formador entregará a cada professor um trecho da música de Gilberto Gil “Música e Trabalho: pela internet de Gilberto Gil ”(ANEXO I). Os professores deverão ler seu fragmento de texto e localizar colegas que tenham o mesmo trecho, buscando um agrupamento. O formador deverá separar trechos em que destaque certas palavras da música que representem tecnologia como: homepage, hot-link, internet, videopôquer.
- O formador deverá propor que todos cantem juntos a música.
- Em seguida, nas equipes, os professores terão 40 minutos para socializarem suas sequências didáticas entre os colegas e registrar as seguintes questões no “Diário de Bordo”, considerando os elementos:

- Após o debate, um representante de cada equipe apresentará as sínteses realizadas pelos professores, observando-se o roteiro das impressões sobre a sequência didática. Cada equipe terá 5 minutos para se apresentar.
- Realizar exposição dialogada que ajude o professor a refletir que a sequência didática está circunscrita uma concepção de alfabetização/letramento que privilegia o protagonismo dos estudantes e dos professores; que quando selecionado estratégias focadas no objetivo de ensino, elas mobilizam habilidades dos estudantes que facilitam sua aprendizagem.

Lembrete: Afixar o objetivo do encontro, bem como os elementos para debate e escrita sobre a sequência didática em cartaz; slide ou outro recurso antes do início dos relatos.

9h20min – Problematização: Quais ferramentas tecnológicas apresentaram melhor resultado na aprendizagem do estudante?

- O formador deverá orientar os professores a ficarem atentos ao relato dos colegas para tentar identificar habilidade, área do conhecimento, conteúdo e ferramenta tecnológica registradas da sequência didática. Na medida que os professores forem relatando, o formador deverá ir preenchendo um quadro, destacando os principais achados da sequência didática da turma.

Quadro síntese – Sequência Didática			
Habilidade	Área do conhecimento	Conteúdo	Ferramenta tecnológica

O formador debaterá com a turma sobre os principais elementos do quadro-síntese, destacando a riqueza que é trabalhar com as tecnologias educacionais. Como estratégia didática, isso poderá facilitar a aprendizagem, pois ...

Ao iniciarem a vida escolar, as crianças, em suas casas, assistem televisão, participam de jogos, brincadeiras, escutam músicas, utilizam o celular, computadores e outras atividades sociais de linguagens que também colaboram para desenvolver habilidades que mais tarde só irá aperfeiçoar a realização da leitura. O que caracteriza que mesmo fora da dinâmica escolar, as crianças já têm acesso a diversos recursos tecnológicos, os quais colaboram no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, podendo ser bastante explorado pela escola. Com o intuito de inovar o ensino nos anos iniciais a equipe pedagógica da escola precisa desenvolver práticas pedagógicas, com ênfase nas tecnologias, que visam o desenvolvimento e aprendizagem da oralidade, leitura e escrita, simultaneamente, de modo que ofereça um ensino dinâmico e divertido do ponto de vista infantil. Assim, desenvolver nas crianças, o gosto pela leitura e escrita, por meio de atividades lúdicas e recreativas, utilizando as tecnologias, com vistas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural e formação integral das mesmas. As práticas tecnológicas na educação colaboram significativamente na aprendizagem dos estudantes, como os softwares educacionais, que são recursos importantes para melhorar os conhecimentos e aprimorar o desenvolvimento do processo de alfabetização, haja vista que a informática é um recurso tecnológico que disponibiliza aos professores e estudantes condições para encontrar um leque infinito de informações, antes apenas presentes nos livros didáticos, o que segundo Pretto (2008, p. 81): “[...] exige o estabelecimento de novas conexões que situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação.” Nessa perspectiva, é importante que professores e equipe pedagógica estejam preparados para selecionar os recursos tecnológicos e informações necessárias para o ensino de uma disciplina específica, uma vez que nem todas as informações disponíveis nos recursos de multimídias e informática são adequadas para o ensino escolar nas series iniciais, visto que, a todo o tipo de conteúdo nas redes, atentar-se essencialmente para informações significativas para a formação escolar (DA COSTA, CASSIMIRO, DA SILVA, 2021, p. 110).

O formador deverá indicar o estudo individual do texto “Tecnologias no Processo de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, dos autores Renato Pinheiro da Costa, Élide Estevão Cassimiro e Rozinaldo Ribeiro da Silva, para aprofundar a temática. Essa é uma atividade complementar assíncrona.

10h – Intervalo para o lanche (20 minutos)

10h20min – Instrumentalização – “Com base nos debates que tive, hoje como a tecnologia educacional pode contribuir com minha práxis?”

Dando continuidade, apresentará um vídeo do Canal GNT, intitulado “Como a tecnologia está mudando a forma de dar aulas”. O vídeo é uma entrevista realizada com Mônica Gardelli e possui 4’53”.

Antes de exibir o filme, o formador orientará ao professor que anote o roteiro do vídeo para ter mais atenção a determinados conteúdos abordados.

Roteiro para análise do vídeo

- Como as tecnologias contribuem para a aprendizagem?
- Das ferramentas tecnológicas que você selecionou para sua sequência didática que habilidade você estava priorizando?
- Que outro aspecto do vídeo você gostaria de discutir?

10h40 min - Catarse – “Debater, compartilhar experiências sobre o uso de ferramentas tecnológicas na alfabetização me fazem perceber que...”

O Formador distribuirá 5 questões, uma para cada equipe. Os professores devem ler e debater sobre a questão justificando se ela é MITO ou VERDADE (Anexo II). Cada equipe terá 20' para discutir e apresentar sua conclusão.

Questões para análise do texto “Mito ou verdade”

1. A tecnologia vai resolver todos os problemas da escola?
2. A tecnologia vai substituir o professor?
3. A tecnologia aumenta o trabalho do professor?
4. Professores mais velhos não conseguem se adaptar à tecnologia?
5. A tecnologia torna os estudantes preguiçosos ou distraídos?

O formador deverá incentivar um debate atento para aprofundar teoricamente as questões exemplificadas pelo professor e especialmente de sua prática. Refletindo que

As articulações entre nativos digitais, TDICs e as exigências vinculadas à demanda do processo ensino-aprendizagem ainda são introdutórias em algumas escolas, principalmente naquelas que se colocam sobre resistências e dinâmicas tradicionais na maneira de ensinar, excluindo a possibilidade de pensar as TDICs como ferramentas capazes de mediar a aprendizagem e repensar a prática pedagógica dos professores (as), incentivando, pois, a formação continuada. Mesma havendo importantes e significativas possibilidades de se rever as maneiras de ensinar e aprender, as TDICs não pode ser vinculada aos nativos digitais e as práticas pedagógicas como uma inovação que adota sempre resultados extremos, ou seja, edificando as seguintes ideias: totalmente autossuficientes ou prejudicial ao desenvolvimento dos educandos; fator indispensável para suprir o déficit na qualidade do ensino ou recursos didáticos condicionados ao fracasso da/ na educação (NASCIMENTO, 2019, p. 10)

11h10min – Prática Social Final – “Foram muitos conhecimentos mobilizados para o planejamento da sequência didática utilizando ferramentas tecnológicas. Agora ao planejar uma nova atividade considerarei que ...”

Após a reflexão sobre o texto “Mito e Verdade do uso de tecnologia” o formador lançará um desafio para que os professores, se organizem em equipes de até quatro participantes para analisarem duas experiências retiradas do livro *Tecnologias digitais na alfabetização: o trabalho com jogos e atividades digitais para aquisição do sistema alfabético e ortográfico*, organizado por Isabel Frade. A experiência que será explorada está nas páginas 115 até 119.

Cada equipe ficará com uma das experiências. Cada grupo terá 30’ para elaborar e apresentar suas considerações. Ao sugerir atividades para o planejamento da professora da experiência, deverão propor atividades que valorizem o uso social da leitura e da escrita.

O formador deverá ficar atento a explanação dos professores para que possa contribuir com outras estratégias, se for necessário. Os registros de cada grupo deverão ser postados no site da formação (<http://bit.ly/seqtecnologiaseducacionais>)

Roteiro para análise da Experiência

- Quais as principais dificuldades da professora?
- Em que você modificaria o planejamento da professora? Por quê?

O formador provocará o debate com base nas questões do roteiro de análise da experiência. Por meio de slides ou cartaz, realizará uma exposição dialógica destacando as principais estratégias na organização da sequência didática e suas implicações na aprendizagem do aluno.

Atividade assíncrona: Aproveitando a organização dos grupos já existentes o formador orientará que o

Grupo 1 – Planejar uma atividade no *Wordwall* - (EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades

Grupo 2 – Planejar uma atividade no *Jamboard* - (EF01LP20) Identificar e reproduzir, em regras, avisos

Grupo 3 - Planejar uma atividade no Google Formulários - (EF02LP12) Ler e compreender com certa autonomia cantigas,

Grupo 4 - Planejar uma atividade no *Kahoot* - (EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.

Grupo 5 - Planejar uma atividade no *WhatsApp* - (EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.

A atividade deverá ser planejada e desenvolvida pelo professor em sua sala de aula. Essa é uma atividade assíncrona que compõe a carga horária da formação. O professor deverá postar a sequência didática no site da formação (<https://sites.google.com/view/profalfabetizadorem-formacao>) somente após ela ser concluída. Poderá acrescentar fotos ou vídeos das atividades, sempre tendo o cuidado com o direito de imagem da criança. Além disso, deverá registrar em seu diário de bordo os limites e as possibilidades da atividade.

Para o encerramento o formador proporá uma atividade no *Google Forms* – sobre o uso de tecnologias na alfabetização encaminhando o link da atividade para ser resolvido pelos professores. Link (<https://wordwall.net/play/14728/079/758>)

12h – Encerramento.

Referência:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2017.

DA COSTA, Renato Pinheiro; CASSIMIRO, Élide Estevão; DA SILVA, Rozinaldo Ribeiro. TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 1, p. 97-116, 2021.

CANAL GNT. **Como a tecnologia está mudando a forma de dar aulas**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KceBAnDh-u4>. Acesso em 19 abr 2021.

GIL, Gilberto. Música e trabalho: pela internet. IBM, Brasil, 1997.

NASCIMENTO, Cleoneide. **Mitos e Verdades Sobre o uso das TDICs no processo de Ensino e Aprendizagem em Alguns Municípios do Estado do Amazonas/ Brasil**, COANPESC, 2017.

SOUZA, Vitoria Raquel. Sequência didática: Jogo digital. Disponível em: <https://wordwall.net/play/14728/079/758>. Acesso em 18 abr 2021.

4.2 Acompanhamento técnico-pedagógico: um apoio necessário às ações de formação continuada

Compreendemos que a formação continuada em si não resolverá as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula. Temos consciência de que há inúmeros fatores de ordem estrutural (infraestrutura da escola, falta de condições objetivas de trabalho, desvalorização e falta de reconhecimento do profissional, gestão, etc.) que incidem no fazer pedagógico, mas entendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica representa um caminho para a superação desses problemas, principalmente daqueles que diretamente influenciam o trabalho educativo. Além disso, seus pressupostos balizam os movimentos sociais, com forte ancoragem nos fundamentos filosóficos e antropológicos, atendendo ao momento histórico no qual estão inseridas.

De igual modo, imprime uma visão de mundo, de educação e de sociedade, com forte influência nas práticas pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade. Assim entendido, é importante que professores conheçam os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, para que possam imprimir, também, no exercício da docência, a sua própria trajetória político-pedagógica, considerando que tais fundamentos podem suscitar mudanças efetivas que contribuam para a transformação, no âmbito da qual a educação se constitua como o meio para a construção de um projeto emancipatório de sociedade.

Desse modo, esta Proposta assume que a formação continuada, antes de tudo, deve contribuir para uma prática docente consciente política e pedagogicamente, com efeitos na aprendizagem de professores e estudantes e, igualmente, que seja realizado um acompanhamento técnico-pedagógico para apoiar a prática do professor em seu exercício profissional no âmbito escolar.

A ação de acompanhamento aqui sugerida deve estar pautada nas informações diagnósticas, ocorrendo desde o primeiro dia letivo, na captação de informações e promoção de diálogos com estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, com vistas ao reconhecimento do ponto de partida (prática social inicial), considerando a contextualização e a potencialização dos saberes acumulados pelos estudantes.

Em igual sentido, os formadores devem acompanhar as escolas, pois estes têm desenvolvido um trabalho sistemático com os professores, tendo estabelecido um vínculo profissional que permita contribuir com o seu trabalho. Os formadores, além de deterem conhecimentos epistemológicos e teórico-metodológicos, devem ser profissionais mais experientes (coordenadores pedagógicos e professores da própria Secretaria de Educação). Todavia, caso o sistema de ensino não possua em seus quadros profissionais com tal qualificação, recomenda-se que a secretaria de educação recorra a professores pesquisadores nas devidas áreas específicas das licenciaturas.

Destaca-se a seguir algumas orientações para esse acompanhamento. Sugere-se que seja utilizada a ficha de observação de aula (APÊNDICE I), pois isso ajudará na coleta de dados para a organização dos itinerários formativos. Estes itinerários poderão ser classificados como “locais”, com realização imediata pela própria escola, ou de “rede”, com realização pela SEMED, em atendimento a núcleos específicos ou para todos, se for o caso.

Por meio das ações durante o acompanhamento técnico-pedagógico, é possível realizar um estudo analítico, situado na prática social inicial, conforme os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, cruzando o ensino e aprendizagem, ou seja, identificando qual o nível de aprendizagem dos estudantes. Além disso, identificando quais os aspectos da prática pedagógica dos professores que precisam ser mobilizados para ajudarem os estudantes na apropriação de conhecimentos teórico-práticos e críticos.

Esse movimento ajuda a compreender e priorizar os itinerários formativos, além de propiciar a visualização e dar visibilidade às aprendizagens esperadas para os sujeitos da formação e as mudanças necessárias, tendo em conta o resultado do estudo analítico focado na prática social inicial.

Ao se alinhar ao espaço-tempo escolar, o formador terá mais facilidade de localizar e contextualizar as situações vivenciadas no ambiente escolar, quando da vivência da formação continuada. Além disso, orientará o professor a colocar em jogo tudo o que sabe sobre a questão enfocada, gerando reflexão-ação-reflexão na busca de respostas, pois confronta os saberes experienciais, temporais, curriculares, disciplinares, focalizando a complexidade do ensino e da aprendizagem. Esse movimento dialético proporciona a sistematização com vistas à transposição didática do aprendido para a própria práxis.

Tendo em conta esses aspectos, a formação continuada articula, de forma indissociável, o desenvolvimento profissional e pessoal e a qualificação das práticas pedagógicas e aprendizagens dos estudantes. “Não parece possível elaborar e desenvolver nenhum projeto de formação sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem conhecer o campo no qual se quer intervir” (SCARPA, 1998, p. 48).

O acompanhamento técnico-pedagógico é um elemento estruturante da formação continuada. Ele é cíclico, pois ocorre com regularidade em espaço-tempo distintos, os quais se retroalimentam. Dito de outro modo, na sala de aula o professor faz o acompanhamento técnico pedagógico da sua turma, realizando avaliações diagnóstica/formativa, individual e coletiva, analisando e propondo intervenções pedagógicas para que os estudantes avancem no processo de construção de conhecimentos.

Já o coordenador pedagógico, apoio pedagógico ou gestor pedagógico acompanha individual e coletivamente o desenvolvimento de todos os professores e das suas respectivas turmas, analisando e contribuindo com as práticas professorais para que ocorra uma melhoria na qualidade educacional da escola.

Por outro lado, o técnico, especialista ou suporte pedagógico da Secretaria de Educação acompanham os coordenadores pedagógicos, os professores de todas as turmas e de várias escolas em núcleo de ensino. Nas escolas onde não há o coordenador pedagógico, ele também assume essas atribuições de acompanhar os professores individualmente.

Fazemos essas distinções para examinar e apresentar a concepção de trabalho colaborativo em rede, além de demarcar o que esta proposta defende por acompanhamento pedagógico, sua complexidade e importância para a retroalimentação da formação continuada.

O acompanhamento técnico-pedagógico ocorre, portanto, na sala de aula, na escola, no núcleo, na rede de ensino, e proporciona a articulação entre essas esferas e seus sujeitos. Esse movimento constante, intencional e planejado coopera para que se identifique os pontos neurálgicos do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que sejam realizadas ações para enfrentar as situações-problema identificadas.

Analizamos em alguns estudos (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2019) que quando esse processo é implementado com condições objetivas de ser realizado, bem coordenado, fundamentado teórica e metodologicamente, retroalimentado com base numa avaliação formativa e processual, entre outros aspectos, promove o desenvolvimento da escolarização dos estudantes, potencializando sua aprendizagem e fortalecendo o desenvolvimento profissional dos professores, coordenadores, gestores, formadores, além de fortalecer a educação como direito subjetivo na tessitura da luta histórica da educação pública com qualidade social.

Os profissionais que realizam o acompanhamento técnico-pedagógico estão imbricados nos processos de materialidade da ação, isto é, transformam e são transformados pelo/no/com seu trabalho. Ao vivenciarem esse movimento dialético, mobilizam seus saberes e os confrontam com outros conhecimentos que estão no “porvir”. Esse processo, que deve ser crítico, reflexivo e transformador, ajuda a interpretar as diferentes realidades, suas tensões e contradições nas relações existentes no ambiente escolar, nos núcleos, na rede de ensino.

Então, o acompanhamento pedagógico é uma ferramenta que coleta, analisa, identifica, propõe, mobiliza, sensibiliza e avalia o processo de ensino-aprendizagem, assentado na mediação entre os sujeitos e seus objetos de estudo. A partir dele, é possível subsidiar a prática dos professores, identificar possíveis itinerários formativos, por escola ou por núcleos, bem como redirecionar ações do planejamento educacional para a uma melhoria da qualidade pretendida pelo sistema de ensino.

Alguns instrumentos podem ser utilizados no acompanhamento pedagógico, como o uso do diário de bordo, de portfólio, a observação de aulas, entre outros. De início, nos deteremos na observação de aulas, por se constituir como um dos momentos mais enriquecedores para retroalimentar/avaliar a formação continuada. A partir disso se percebe as interações cognitivas, emocionais, sociais e culturais entre professores e estudantes, bem como as relações destes com o objeto de conhecimento, além de identificar as habilidades, as metodologias, e os processos avaliativos desenvolvidos.

Por meio da observação de aula, é possível contribuir com *feedbacks* sobre a prática do professor, realizando devolutivas técnico-pedagógicas que o auxiliem a reorientar algum aspecto do seu trabalho. Com a observação da aula, mobilizamos as bases teóricas da Pedagogia Histórica-Crítica, num movimento cíclico que valoriza e aperfeiçoa o trabalho do professor, pois parte da prática para a prática com a devida epistemologia subjacente.

A observação da sala de aula é momento pedagógico de aprendizagem para todos os envolvidos (observado e observador). Deve estar na rotina do coordenador pedagógico e ser realizada respeitosamente, com agendamento prévio e objetivos claros. A ficha de observação da aula (APÊNDICE I) deve ser apresentada ao professor com antecedência e discutida com ele.

Na ficha devem constar questões que visem identificar os elementos do planejamento didático-curricular, bem como o grau de articulação entre eles. Aqui, a opção é a Pedagogia Histórico-Crítica, e os instrumentos foram organizados seguindo essa fundamentação teórico-metodológica. Nesse sentido, a análise deve levar em conta tanto a ficha de observação de aula quanto o plano de aula (ANEXO VIII). A apresentação dos recortes desses instrumentos torna-se necessária, mas apenas para propósitos explicativos. Essas etapas são cíclicas, articuladas, e se interpenetram durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa primeira parte dos instrumentos apresentados (ficha de observação da aula e plano de aula), intitulada Prática Social Inicial, busca-se realizar um diagnóstico da turma, observando a quantidade de estudantes, proficiência média da turma, situação dos estudantes inclusos e se o planejamento da aula apresenta os objetivos, relaciona com conhecimentos anteriores e foca nas habilidades a serem desenvolvidas. A ficha abaixo mostra essas evidências.

Ficha de observação da aula (Prática Social Inicial)

Professor:		Turma:	Data:
Área do Conhecimento:		Período:	Quant. de estudantes:
Nível de proficiência em leitura e escrita da turma:			Quant. de estudantes inclusos:
<p>Utilizar as seguintes legendas: C= contemplado; PC=parcialmente contemplado; NC= não contemplado. O instrumento de observação de aula deverá ser preenchido e socializado com o professor.</p>			

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL	C	PC	NC	OBSERVAÇÕES
1.1 -No planejamento, os objetivos estão presentes e de acordo com as orientações curriculares ?				
1.2 -Verificando-se os cadernos dos estudantes, é possível constatar coerência entre planejamento, orientações e atividades em sala de aula?				
1.3 - Há proposição de agrupamentos entre os estudantes com critérios coerentes?				
1.4 -A disciplina é garantida?				

Há um entrelaçamento entre a ficha de observação da aula e o plano de aula do professor. Organiza-se dessa forma para que haja coerência entre o observado, o planejado e o vivido na sala de aula. Nesse recorte do planejamento do professor (prática social inicial), ele tratará prioritariamente do diagnóstico da turma, com base nos conhecimentos prévios dos estudantes, identificando o que os estudantes precisam aprofundar e querem conhecer, deixando clara sua intencionalidade pedagógica a partir dos objetivos da aula.

Quadro 1 - Plano de aula (Prática Social Inicial)

<p>Plano de aula na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica Unidade de Educação Básica João e Maria Area do Conhecimento: Língua Portuguesa Período: 1º Carga Horária:80h Etapa 2º ano Turma: B Ano Letivo:2022 Unidade I -</p>
<p>PRÁTICA INICIAL Nível de desenvolvimento atual</p>
<p>Prática Social: ponto de partida da prática educativa</p>
<p>1) Diagnóstico da turma. a) Levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema. b) Diálogo sobre o que os professores e estudantes já sabem: visão da totalidade empírica. Mobilização. c) Desafio: o que os estudantes gostariam de saber mais?</p> <p>2) Listagem do conteúdo e objetos: Unidade de conteúdo Objetivo geral Tópico do conteúdo Objetivos específicos</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos de SAVIANI (2014) e GASPARIN (2020)

Já as segunda, terceira e quarta partes se referem à zona de desenvolvimento proximal. Ao tomarmos esse entendimento a partir dos estudos de Vygotsky (2008), temos situado que o professor também é um estudante que está se desenvolvendo profissionalmente. Esses são elementos aos quais os coordenadores pedagógicos devem ficar atentos, pois podem contribuir com muitas sugestões que ajudarão o professor a refletir sobre a sua prática. Esse será momento no qual o professor irá mobilizar seus saberes e estratégias para ensinar, bem como apresentará como está sua relação interpessoal com a turma. Assim, ele problematizará sobre os conteúdos, considerando seus objetivos, levando em conta os diferentes ritmos de aprendizagem de sua turma, propondo agrupamentos produtivos e atividades diversificadas com indicadores avaliativos claros.

Quadro 2 - Ficha de observação da aula (Problematização, instrumentalização, catarse)

Zona de desenvolvimento proximal	2. PROBLEMATIZAÇÃO				OBSERVAÇÕES
	2.1- O professor apresenta e explica a rotina e a gestão da sala de aula aos estudantes ?				
	2.2 - As aprendizagens básicas são claras e compartilhadas com os estudantes?				
	2.3 - Os conhecimentos prévios foram resgatados?				
	2.4 - O professor estabelece diálogo, incentivando os estudantes a manifestarem suas opiniões?				
	3. INSTRUMENTALIZAÇÃO				OBSERVAÇÕES
	3.1 - O professor trata de temas atuais?				
	3.2 - O professor promove contextualização entre o conteúdo e as vivências dos estudantes?				
	3.3 - O professor trata com cientificidade o conteúdo abordado, adequando a linguagem para entendimentos dos estudantes?				
	4. CATARSE				OBSERVAÇÕES
4.1- O professor apresenta aos estudantes as atividades com seus indicadores avaliativos?					

Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos de SAVIANI (2014) e GASPARIN (2020)

Na mesma direção, está o plano de aula do professor, na zona de desenvolvimento proximal (problematização, instrumentalização, catarse). É a partir dele que se fará a mediação entre aquilo que o aluno já conhece e o que ele precisa aprender. Tendo realizado o diagnóstico individual dos seus estudantes, o professor terá plena possibilidade de propor estratégias com diferentes níveis de complexidade segundo a necessidade do estudante, que o ajudem avançar em seu conhecimento.

Quadro 3 - Plano de aula (Zona de desenvolvimento Proximal)

ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL		
O estudante precisa de ajuda. O estudante precisa de intervenções planejadas e de forma intencional para que ele avance de nível de conhecimento. O professor é o mediador da aprendizagem.		
Problematização	Instrumentalização	Catarse
<p>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo.</p> <p>2) O professor mobiliza a atenção dos estudantes para o tema proposto?</p>	<p>1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento.</p> <p>2) Detalhamento da aula, com o destaque para as principais questões indicadas na problematização, bem como suas relações com outras áreas do conhecimento. Identificando os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento da aula.</p>	<p>1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2) O professor poderá propor atividades para perceber o nível de compreensão do tema proposto.</p>
<p>3) Estabelece as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, relacionadas às demais áreas do conhecimento?</p>	<p>3) Relação aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente, por meio da mediação docente, dos colegas, livros, jogos etc.</p>	<p>3) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>
	<p>4) O professor trabalha o conhecimento científico.</p>	

Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos de SAVIANI (2014) e GASPARIN (2020)

Na última parte da ficha de observação de aula (prática social final), é a consolidação do momento vivenciado, ou seja, buscar responder a estes questionamentos: os objetivos foram atingidos? Os estudantes aprenderam? O que precisa ser retomado? É com a turma toda ou apenas com um pequeno grupo? Que conhecimentos conseguimos perceber que foram construídos ao final dessa aula? Importa considerar que o processo de aprendizagem é formativo, processual, contínuo, mas temos condições de perceber se, ao final de uma aula, conseguimos atingir os objetivos planejados. Esse “fechamento”, sem o sentido de finalização, é importante porque impulsiona um novo ponto de partida.

Quadro 4 - Ficha de observação da aula (Prática Social Final)

<p>5. PRÁTICA SOCIAL FINAL</p> <p>5.1- O professor relaciona no decorrer da aula os conteúdos que está trabalhando com os de outras áreas que os estudantes já conhecem, ou com questões que já trabalhou com os estudantes?</p> <p>5.2-O professor solicita dos estudantes relatos orais ou escritos que façam refletir sobre o conteúdo aprendido, de modo que possam apresentar esse conhecimento novo (conceitual, procedimental e/ou atitudinal)?</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de SAVIANI (2014) e GASPARIN (2020)

O mesmo ocorre no plano de aula do professor. Nessa etapa da aula, o estudante deverá manifestar seu aprendizado individual e no/com o grupo sobre os conteúdos vivenciados, para que, a partir daí, possam ser planejados novos desafios para os estudantes.

Quadro 5 - Plano de aula (Prática Social Final)

PRÁTICA FINAL
Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social: ponto de chegada da prática educativa
Intenções do estudante. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir.
Ações do aluno.
O professor discutirá com a turma sobre atitudes individuais e/ou coletivas que podem ser assumidas diante dos problemas levantados na prática inicial do conteúdo, tendo em conta uma transformação social (do individual para o coletivo).
Nova prática social do conteúdo ou das competências e habilidades.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos estudos de SAVIANI (2014) e GASPARIN (2020)

Nesse sentido, a aula a ser observada deve ser planejada em conjunto (professor e coordenador pedagógico), e os estudantes devem ser avisados com antecedência sobre a participação do coordenador pedagógico na observação da aula.

Ao entrar na aula do professor para observar, o coordenador já terá em mãos o planejamento (uma vez contribuiu com sua elaboração), já saberá onde vai sentar para observar (pois tudo foi discutido e acertado com antecedência). São questões simples, mas que trazem tranquilidades ao professor e aos estudantes. Durante a aula, o coordenador deverá se preparar para não ser interrompido por outros afazeres das escolas, evitando transtornos à aula. Para realizar

seus registros na ficha de observação de aula é importante realizar devolutivas consistentes que ajudem o professor a rever suas estratégias e conhecimento sobre o que for evidenciado pela observação. Considera-se importante entregar uma cópia da devolutiva para o professor, já deixando agendada (preferencialmente no horário de planejamento do professor, respeitando a sua carga horária de trabalho) uma próxima observação, na qual deverão ser avaliados mais detidamente os pontos a serem revistos para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Na ficha de observação da aula também há espaço para registrar as devolutivas do professor, conforme fragmento abaixo:

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA	
DEVOLUTIVA DA COORDENAÇÃO	
Professora:	Data:
Principais aspectos observados:	
Encaminhamentos:	
Sugestões de leitura, vídeo etc.:	
Data da próxima observação:	

Importa ressaltar que a devolutiva tem caráter pedagógico. Deverá ser individual, e ao professor será dado o espaço devido para comentar sobre sua aula, sobre suas dificuldades com os estudantes. O coordenador pedagógico deverá tratar de todos os aspectos observados, elogiando e avaliando, quando oportuno, aqueles que precisam ser replanejados, sempre fundamentando sua fala teoricamente, evitando achismos. Esse momento também é formativo. Considera-se cabível a sugestão de leituras, vídeos etc., que instrumentalizem o professor a refletir sobre sua prática, retomando suas estratégias de ensino, se for necessário.

Esse movimento de escuta e observação da aula dos professores coopera para o planejamento das pautas de formação continuada para escola e/ou para a rede ensino. Igualmente contribui para o conhecimento mais aprofundado dos processos didático-pedagógicos da escola, para o conhecimento da realidade escolar, gerando desenvolvimento profissional, senso de pertencimento e corresponsabilidade. O coordenador pedagógico deve estar comprometido com seu desenvolvimento pessoal e profissional, reconhecendo esse momento não apenas como avaliativo, mas como oportunidade de aprendizagem mútua.

Essas estratégias fornecem dados para intervenção junto ao professor, pois nela não se verifica o desenvolvimento do trabalho exclusivamente no plano do discurso falado ou escrito, mas essencialmente nas interações, atitudes, valores, objetivos, tendo por isso um papel fundamental no processo de transformação das práticas (ESTRELA, 1994).

Nesse sentido, a realidade social (prática social inicial) é o ponto de partida, isto é, o diagnóstico inicial realizado pelos professores, que deverá ser avaliado permanentemente, sendo retroalimentado, para que se assegure a aprendizagem dos estudantes a partir das ações didático-pedagógicas na busca pela qualidade educacional.

O acompanhamento dos professores em sala de aula (atuação), antes e após a devolutiva, favorece o fortalecimento da relação entre professores e coordenadores, por meio da rede colaborativa de trabalho. Assim, a realização de seminários para a socialização das experiências e práticas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica fortalece a compreensão didático-metodológica sobre os conteúdos de trabalho necessários aos professores alfabetizadores.

Sugerimos que sejam realizados, num primeiro momento, ciclos de seminários entre os professores da própria escola; num segundo momento, entre os professores do núcleo e, por fim, entre todos os núcleos. Essa ação, além de dar visibilidade aos saberes experienciais, fortalece o entendimento sobre os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Entendemos que os formadores, estejam na escola ou na SEMED, devem realizar um acompanhamento técnico-pedagógico sistematizado e articulado entre essas instâncias que atendem às demandas do cotidiano escolar. Isso implica, pois, atuar como interlocutor dos percursos de formação/reflexão no interior da escola para superar/amenizar as questões problemáticas do ponto de vista pedagógico.

Esse é um caminho potente para gerar processos coletivos, colaborativos e transformadores. Para tanto, é importante que o coordenador pedagógico também tenha oportunidades de se constituir como um formador de professor. Assim sendo, seu direito à formação continuada específica precisa ser assegurado como uma das condições estruturantes para a atuação nessa perspectiva.

A literatura tem confirmado que a formação continuada precisa responder às reais necessidades sentidas por cada grupo docente, o que só é possível por meio de uma formação construída para e com a participação dos próprios professores. Essa possibilidade se concretiza quando um percurso em rede colaborativa é traçado e efetivado localmente (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2019; TARDIF, 2012, 2013).

Essas são breves orientações para a ação de acompanhamento técnico-pedagógico que pode favorecer pautas formativas com base na realidade e na necessidade dos professores e dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada é uma alternativa de formação continuada para professores alfabetizadores, alicerçada nos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, que reconhece a escola como espaço/tempo de problematização, sistematização e construção de conhecimentos que contribuam para uma prática social emancipatória e transformadora. Igualmente, considera o professor como agente social que transforma e é transformado na ação de seu trabalho, situado, intencional, consistente política e pedagogicamente, reconhecendo a educação como bem público, universal e democrático, cujo objetivo é o de educar para a participação social e para o exercício da cidadania.

A formação continuada de professores defendida nesta Proposta Pedagógica traz em suas bases o reconhecimento do professor como intelectual, autônomo e construtor do conhecimento que ao tematizar sua prática a fundamenta teórica e metodologicamente. Estabelece-se com isso uma relação com o espaço/tempo de atuação profissional docente, levando em conta as necessidades formativas, o aluno em processo de formação, o trabalho educativo e as demandas da sociedade.

Configura uma formação continuada sustentada na partilha de conhecimentos e saberes construídos na experiência, de forma solidária, compartilhada, ética e política, que valoriza a humanização dos sujeitos, visando a melhoria da qualidade da educação pública e a construção de um projeto societário.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABALF. **IV Congresso Brasileiro de Alfabetização. Anais.** V. 1 Belo Horizonte, agosto de 2019. Disponível em: https://28473cf1-9f63-40b0-b146-f3b3c65a8b23.filesusr.com/ugd/64d1da_1399aa84646144719880e3dd9a326d5d.pdf. Acesso em: 15 jan 2021

ANFOPE. **Anais (Resumos) do XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação.** Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2017. 543 páginas.

ANFOPE. **Documento Final.** XVII encontro nacional da ANFOPE. Políticas nacionais de formação no sistema nacional de educação. Base nacional comum para a educação básica e a formação de professores. Brasília, 2014.

ANFOPE. FORUMDIR. FORPARFOR. FORPIBID RP. UFBA. **Anais do XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação/XL Encontro Nacional do FORUMDIR / I Seminário Nacional do FORPARFOR e FORPIBID RP.** ‘Formação de professores: políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência’. Salvador, UFBA, 2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ANFOPE. **Resumos das Rodas de Conversa.** XII Encontro Estadual RJ / X Encontro Regional Sudeste da ANFOPE. Rio de Janeiro, ANFOPE, UERJ, 2016. 223 páginas.

ANPAE, ANFOPE. **Anais do XI Seminário Regional da ANPAE Sudeste / XI Encontro Regional SUDESTE da ANFOPE / XIV Encontro Estadual da ANFOPE RJ / VII Seminário Estadual da ANPAE-RJ.** ‘Política, gestão e formação de professores: (contra) reformas e resistências’. Niterói, UFF, 2018. Disponível em <http://www.anfope.org.br/publicacoes/>

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J. “Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade”. **Revista Portuguesa de educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/doi=2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em: 07 jul. 2019.

CAEd. Centro de Avaliação e Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Medidas de Proficiência. Disponível em <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/medidas-de-proficiencia/>. Acesso em 07 jul. 2019.

COELHO, Izac Trindade. Pedagogia histórico-crítica e alfabetização: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. 2016. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista, 2016.

DE FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 “Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores”. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; TUTTMAN, Malvina Tania. “Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015”. *Revista Formação em Movimento*, v. 1, n. 2, p. 197-217, 2019.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-Posições*, v. 30, 2019.

DUARTE, Newton. Vygotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ESTRADO, REDE. Anais... Pernambuco: Rede Estrado, set, 2019.

ESTRADO, REDE. Anais... Rio de Janeiro: Rede Estrado, nov., 2006.

ESTRELA, Albano; RODRIGUES, Pedro. Para uma fundamentação da avaliação em educação. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. In: *Qualidade na pesquisa qualitativa*. 2009. p. 196-196.

FONSECA, Sônia Cláudia da Rocha et al. Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidades de seu vir-a-ser. 2017. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Amazônia, 2017.

FREIBERGER, Regiane Müller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Cadernos de Educação*, n. 37, 2010.

FREIRE, Paulo. Paulo. *Pedagogia do oprimido*, v. 17, 1996.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Cortez editora, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Retratos da Escola*, v. 12, n. 24, p. 511-528, 2018.

GASPARIN, João Luiz. A construção dos conceitos científicos em sala de aula. *Educação: visão crítica e perspectivas de mudança*. Concórdia: Editora da Universidade do Contestado, v. 1, p. 1-25, 2007.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. *Dia a dia Educação, Paraná*, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em 14 jan. 2021.

GATTI, Bernardete A. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, Bernardete A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: *PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015.

GATTI, Bernardete A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, M. M. R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Maria Cecília R.; SMOLKA, Ana Luiza B. Linguagem e o outro no espaço escolar (A): Vygotsky e a construção do conhecimento. Papyrus Editora, 2020.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *Ensino Fundamental de nove anos*, p. 85, 2006.

GOULART, Cecília. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 5-21, 2001.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2014.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Artmed Editora, 2010.

KLEIMAN, Angela B. “Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna”. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. Cortez Editora, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

LURIA, A. R.; DE PENSAMENTO, “Diferenças Culturais”. In: VIGOTSKI, LS, LURIA AR e LEONTIEV, NA. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone, 2012.

MARANHÃO, Secretaria da Educação do Estado do. DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MARTINS, Ligia Marcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013.

MARX, Karl. *O Capital-Livro 1: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital*. Boitempo Editorial, 2015.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 99, 2000.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 3, 2019.

SÃO LUÍS, Prefeitura. Lei nº 205 de 15 de agosto de 2019. Cria a política Municipal de Educação denominada Programa Educar Mais: Juntos no Direito de Aprender”. Câmara Municipal de São Luís, Maranhão, 2019.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. Políticas de Alfabetização e Letramento da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, 2014.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, 2019. “no prelo”.

SÃO LUÍS, Secretaria Municipal de Educação. Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão, 2017.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Revista do Sistema: SIMAE. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3, 2019, Juiz Fora, MG, 2019. Disponível em: <http://simae.caedufjf.net/> Acesso em: 27 nov. 2020.

SAVIANI, Demerval. “Pedagogia Histórico-Crítica”. Revista Binacional Brasil Argentina. V. 3 n 02 p. 11 -36, Vitória da Conquista, Dezembro, 2014.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15.ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Poíesis Pedagógica, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCALCOM, Suze. A procura da unidade psicopedagógica: articulando a teoria histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Cortez Autores Associados, 2002.

SCARPA, Regina. Era assim, agora não... uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular. Currículo sem fronteiras, v. 17, n. 3, p. 699-717, 2017.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. Temas em psicologia, v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. Presença pedagógica, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. Cadernos Cenpec| Nova série, v. 4, n. 2, 2015.

SOARES, Magda. “Letramento e alfabetização: as muitas facetas”. Revista brasileira de educação, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos, p. 27-35, 2014.

SOARES, Magda. Introdução–Ler, verbo transitivo. Leituras Literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale, p. 29-54, 2008.

SOARES, Magda. Letramento-um tema em três gêneros. Autêntica, 2018.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. Educação & Sociedade, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de educação, v. 16, p. 7-14, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista brasileira de Educação, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000b.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & sociedade, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000a.

TFOUNI, Leda Verdiani. “Letramento e autoria-uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral/escrito”. Revista da ANPOLL, v. 1, n. 18, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. “Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. Cadernos de Estudos Lingüísticos, v. 26, p. 49-62, 1994.

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; PEREIRA, Anderson de Carvalho. Letramento: é possível uma escrita despida da oralidade?. Pro-Posições, v. 30, 2019.

TUZZO, S. A. Deslumbramento coletivo: opinião pública, mídia e universidade. São Paulo: Annablume, 2005.

VERDINELLI, Marilsa Maria. Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico-crítica e teoria histórico-cultural [Dissertação]. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras Escogidas-II: Pensamiento y Lenguaje-Conferencias sobre Psicología. Antonio Machado Libros, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes; 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Obras Escogidas: problemas de psicologia geral*. Madrid, Gráficas Rogar. Fuenlabrada., 1982.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

ANEXOS

ANEXOS DO PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO

ANEXO 1 – MÚSICA DE JOÃO DO VALE (PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO)

Minha História (João do Vale)

Seu moço quer saber, eu vou contar num baião
Minha história pra o senhor, seu moço, preste atenção

Eu vendia pirulito, arroz doce e mungunzá
Enquanto eu ia vender doce, meus "colega" iam estudar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar
A minha mãe, tão pobrezinha, não podia me educar

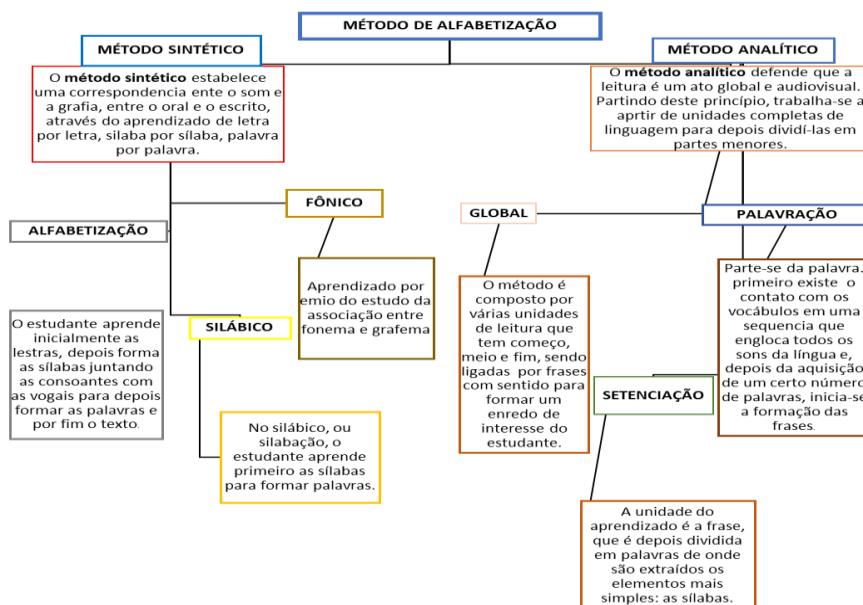
E quando era de noitinha, a meninada ia brincar
Vixe, como eu tinha inveja, de ver o Zezinho contar:
O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar
O professor raiou comigo, porque eu não quis estudar

Hoje todos são "doutô", eu continuo João ninguém
Mas quem nasce pra pataca, nunca pode ser vintém
Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem
Ver meus amigos "doutô", basta pra me sentir bem

Mas todos eles quando "ouve", um baiãozinho que eu fiz
Ficam tudo satisfeito, "bate" palma e "pede" bis
E diz: João foi meu colega, como eu me sinto feliz
E diz: João foi meu colega, como eu me sinto feliz

Mas o negócio não é bem eu, é Mané, Pedro e Romão,
Que também "foi" meus colegas, e "continua" no sertão
Não puderam estudar, e nem "sabe" fazer baião
Não puderam estudar e nem "sabe" fazer baião

ANEXO II - MAPA CONCEITUAL SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO (PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO)



ANEXO III - MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) (PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO)

U.E.B.

Disciplina:

Professor:

Etapa/Ano:

TEMA:
CONTEÚDOS:
<p>Pensando no quantitativo de aulas da S.D, liste os conteúdos em tópicos, indicando ao lado se são: conceituais, procedimentais, atitudinais etc. para facilitar a elaboração dos objetivos específicos e para você visualizar o grau de complexidade de cada um deles.</p>
HABILIDADE:
<p>(Selecionar da BNCC/Proposta Curricular da SEMED ou Documento do Território Maranhense) Selecione a habilidade a ser desenvolvida com as crianças. Fique atento, pois a S.D é um todo organizado em partes articuladas e que complementam/interpenetram. Dito de outro modo, para cada conteúdo, uma habilidade ou várias, dependendo da complexidade dele.</p>
PERÍODO DE REALIZAÇÃO:
<p>Quantas aulas serão necessárias para realizar a S.D, de modo a atingir os objetivos traçados?</p>
RECURSOS DIDÁTICOS/TECNOLÓGICOS:

Continua

Continuação

<p>Faça uma lista com todos os recursos que utilizará para desenvolver a S.D. Ex: Livro didático p. xx; Caderno e lápis para registros; Data show; Caixa de som Computador; Internet; Celular; Jogo pedagógico; Jogo Worwall; Jogo Jamboard.</p>
<p>AULA 1</p>
<p>Organização da turma: como você pensa em desenvolver esta atividade com os estudantes? Utilizará que tipo de agrupamentos? Duplas, trios? A disposição das carteiras estará em fileiras? Em círculo? Em equipes?</p>
<p>Introdução (Prática social Inicial + Problematização): para introduzir o tema da aula, é importante que sempre faça um levantamento do conhecimento prévio. O que o estudante sabe sobre isso? Então, você poderá utilizar uma tempestade de ideias e anotar no quadro as palavras principais; usar uma música ou vídeo para sensibilizar sobre a temática. Mas, lembre-se, sempre levante questões, para que o estudante possa refletir sobre o tema.</p>
<p>Desenvolvimento (Instrumentalização): Escreva frases curtas que retratem a metodologia que você utilizará, de modo a instrumentalizar os estudantes para realizarem comparações, sínteses, generalizações etc. Ex.: debate em grupo, leitura e análise de texto, mapas, vídeos, gráficos, produção de texto etc.</p>
<p>Conclusão (Catarse/Prática social final): Esse será o momento em que o estudante deverá demonstrar a aprendizagem do conteúdo. Portanto, como será? Quais meios você utilizará para desafiá-lo a apresentar sua aprendizagem? Será individualmente? Será em equipes? Por meio de um seminário? Da apresentação de um quadro-síntese? Da elaboração de um texto (poema, bilhete, carta, cartaz)? Da gravação de áudio? Da gravação de um vídeo explicando os resultados de uma experiência? Enfim, como será o fechamento da aula? E quais outros elementos você indicará para que ele continue aprendendo, aprofundando o conteúdo já aprendido? Leituras, vídeos, jogos etc.?</p>
<p><u>Aula 2</u> Organização da turma Introdução (Prática social Inicial + Problematização) Desenvolvimento (Instrumentalização) Conclusão (Catarse/Prática social final)</p>
<p><u>Aula 3</u> Organização da turma Introdução (Prática social Inicial + Problematização) Desenvolvimento (Instrumentalização) Conclusão (Catarse/Prática social final)</p>

Continua

Continuação

Aula 4

Organização da turma

Introdução (Prática social Inicial + Problematização)

Desenvolvimento (Instrumentalização)

4. Conclusão (Catarse/Prática social final)

Aula 5

Organização da turma

Introdução (Prática social Inicial + Problematização)

Desenvolvimento (Instrumentalização)

Conclusão (Catarse/Prática social final)

Referências:

Essa sequência didática foi adaptada com base nos estudos de Zabala (2015), Saviani(2021) e Gasparin (2020).

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. **AutoresAssociados, 2020.**

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: **primeiras aproximações. Autores associados, 2021.**

ZABALA, Antoni. A prática educativa: **como ensinar. Penso Editora, 2015.**

**ANEXO IV – FRAGMENTO DO TEXTO DE PAULO FREIRE
(PRIMEIRO ENCONTRO FORMATIVO)**

O ATO DE ESTUDAR A

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela lente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiram a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolve o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e, em seguida, encontraram uma resposta precisa. Não se estuda apenas na escola. Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema (FREIRE, 1989, p. 33).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. Volume 22. São Paulo, Cortez editora, 2017.

ANEXOS DO SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO
ANEXO I - SEQUÊNCIA DIDÁTICA
(SEGUNDO ENCONTRO FORMATIVO)

Autor: Ana Cláudia Gonçalves Pessoa

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Centro de Estudos em Educação e Linguagem-CEEL.

Sequência didática corresponde a um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático. É organizada em torno de um gênero textual (oral ou escrito) ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares. No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo). É importante que as atividades propostas na sequência didática para o trabalho com gêneros textuais atendam à finalidade do gênero e a possibilidade de adequação aos destinatários que estão fora da escola, e não apenas para o professor e os colegas de turma. No segundo caso, em que a sequência é organizada em torno de conteúdos específicos, o foco é a apropriação de um determinado conceito ou procedimento (uso de determinada regra ortográfica, discussão sobre reciclagem, entre outros).

A escolha do modelo de sequência didática a ser utilizado está relacionada aos objetivos que o docente pretende alcançar diante das necessidades dos estudantes. Independentemente do modelo escolhido, em uma perspectiva sociointeracionista tais objetivos e necessidades são baseados nos seguintes princípios didáticos: valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes; ensino centrado na problematização; ensino reflexivo, com ênfase na explicitação verbal; ensino centrado na interação e na sistematização dos saberes; utilização de atividades diversificadas, desafiadoras e com possibilidade de progressão (das atividades mais simples às mais complexas) – lembrando que uma única atividade pode mobilizar diferentes conhecimentos e estimular diferentes habilidades. Nessa perspectiva, a criança é sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

A partir de uma sequência didática, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os estudantes de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes.

A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os estudantes precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os estudantes, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática.

Referências bibliográficas:

PESSOA, Ana Cláudia Gonçalves. Sequencia didática. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em 18 abr 2021.

ANEXOS DO TERCEIRO ENCONTRO FORMATIVO
ANEXO I – MÚSICA DE GILBERTO GIL
(TERCEIRO ENCONTRO FORMATIVO)

Gilberto Gil

Música e Trabalho: pela internet

Criar meu web site

Fazer minha homepage

Com quantos gigabytes

Se faz uma jangada e um barco que veleje

Criar meu web site

Fazer minha homepage

Com quantos gigabytes

Se faz uma jangada e um barco que veleje

Que veleje nesse info-mar

Que aproveite a vazante da info-maré

Que leve um oriki do meu velho orixá

Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse info-mar

Que aproveite a vazante da info-maré

Que leve meu e-mail lá até Calcutá

Depois de um hot-link

Num site de Helsinque

Para abastecer

Eu quero entrar na rede

Pra manter o debate

Juntar via Internet

Um grupo de tietes de Connecticut

Eu quero entrar na rede

Promover o debate

Juntar via Internet

Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
O chefe da Mac-milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze tem um vídeo-pôquer para se jogar

Jogar
Jogar
Jogar

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

Eu quero entrar na rede
Promover o debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut

De Connecticut acessar
O chefe da Mac-milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus pra atacar programas no Japão

Eu quero entrar na rede pra contactar Os lares do
Nepal, os bares do Gabão Que o chefe da polícia
carioca avisa pelo celular
Que lá na praça Onze tem um vídeo-pôquer para se jogar

Jogar
Jogar
Jogar

ANEXO II – TEXTO “MITO E VERDADE SOBRE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO” (TERCEIRO ENCONTRO FORMATIVO)

1. A tecnologia vai resolver todos os problemas da escola

Mito. Assim como qualquer ferramenta, do caderno à televisão, as tecnologias digitais podem ser usadas para o bem ou para o mal. Ou ainda, podem ser usadas com intencionalidade, planejamento e acompanhamento ou apenas como distração para “quem já terminou a tarefa”.

Para que a tecnologia tenha efeito no aprendizado, é preciso planejar o número de estudantes por equipamento, de acordo com o projeto; entender como as atividades virtuais serão combinadas a outras, realizadas presencialmente; e ainda encontrar softwares que vão ao encontro do currículo e metodologia da escola. E, mesmo com tudo isso, não há passe de mágica que vá fazer desaparecer todos os problemas da rotina escolar. Os desafios da educação passam por formação, estrutura, políticas públicas e toda uma série de fatores que precisam ser trabalhados paralelamente.

2. A tecnologia vai substituir o professor

Mito. Pensar na sala de aula moderna como uma guerra entre professor e tecnologia (quantas vezes você pede para que seus estudantes guardem os celulares durante o dia?) só torna os educadores mais resistentes à inovação. Pergunte-se: qual conteúdo sua turma está acessando através dos aparelhos eletrônicos? Por que ele é interessante? Provavelmente, porque permite interação, resposta imediata, leitura através de hiperlinks – um texto que leva a um vídeo que leva a um fórum... E assim por diante. Como o currículo escolar pode se assemelhar a isso?

É preciso entender que a informação já está disponível – basta jogar algumas palavras-chave no Google para receber uma enxurrada de respostas. Porém, a maioria dos jovens não aprende a ler e interpretar, selecionar e criar a partir desses conteúdos. É aí que está o papel principal do professor: não fornecer informação, mas orientar os estudantes, coletiva e individualmente, para que construam o próprio aprendizado. Além disso, sempre caberá ao educador avaliar quando e por que os recursos tecnológicos são necessários e como eles dialogam com a realidade de sua turma.

3. A tecnologia aumenta o trabalho do professor

Mito. No início, é verdade, usar tecnologia educacional vai exigir capacitação profissional – a maioria dos professores brasileiros afirma que apenas a universidade não os prepara para a sala de aula conectada. Após o período de aprendizado, contudo, a tecnologia serve justamente para facilitar a rotina escolar.

Um exemplo de sucesso é a ferramenta Tarefa de Casa, do Geekie Lab, pela qual professores podem criar, agendar e receber os deveres de casa dos estudantes. Eles não só acompanham as entregas em tempo real como têm acesso a estatísticas de engajamento, taxa de acertos e quais os erros mais frequentes via gráficos simples. Como resultado, 89% dos professores afirmaram que a Tarefa de Casa é útil em seu trabalho!

4. Professores mais velhos não conseguem se adaptar à tecnologia

Com certeza, um mito. Uma pesquisa americana realizada pela The Richard W. Riley College of Education and Leadership, da Walden University, mostrou que, apesar de professores jovens usarem mais tecnologias digitais em suas vidas pessoais, a idade não influencia em seu uso na sala de aula. Basta se inspirar na história de Valyncia O. Hawkins, que implantou o Ensino Híbrido após 20 anos de experiência na mesma escola.

O desafio – enfrentado tanto por educadores jovens quanto os mais experientes – é a falta de capacitação dos profissionais. Não é suficiente simplesmente mostrar como um equipamento funciona; em vez disso, o treinamento deve incluir reflexão sobre as possibilidades da tecnologia na educação, como encontrar e criar material e como abordá-los com a turma de maneira construtiva.

5. A tecnologia torna os estudantes preguiçosos ou distraídos

Mito – e dos grandes! O que distrai os estudantes é ser obrigado a realizar exercícios fáceis demais ou complexos demais; ou seja, que não estejam de acordo com seu ritmo de aprendizado. Esse problema pode ser resolvido com plataformas de ensino adaptativo, como a Geekie, que elaboram um plano de estudos personalizado de acordo com as dificuldades de cada aluno. Assim, eles recebem atividades específicas que os desafiam, sim, mas dentro de suas capacidades.

Outro caso de sucesso? Uma escola nos Estados Unidos resolveu substituir as aulas tradicionais de matemática por um sistema adaptativo que incluía playlists (listas de música, populares entre os jovens). Com a mudança, o índice de aproveitamento da turma foi de 24% para 96%! Dominar a ferramenta proposta pelo professor, portanto, serve como incentivo. Até os estudantes mais inseguros se sentem confortáveis e podem assumir a tarefa de ensinar os colegas, criando um ambiente mais participativo.

NASCIMENTO, Cleoneide. **Mitos e verdades sobre o uso das TDICs no processo de Ensino e Aprendizagem em alguns municípios do estado do Amazonas - Brasil**, COANPESC, 2017.

Plano de aula na Perspectiva da Pedagogia Histórico – Crítica Unidade de Educação Básica Área do Conhecimento: Língua Portuguesa Período: 1º Carga Horária:80h Etapa 2º ano Turma:B Ano Letivo:2022 Unidade I - Profa: Vitoria Souza				
PRÁTICA INICIAL Nível desenvolvimento atual	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL O estudante precisa de ajuda. O estudante precisa de intervenções planejadas e intencionalmente para que ele avance de nível de conhecimento. O professor é o mediador da aprendizagem.			PRÁTICA FINAL Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social: ponto de partida da prática educativa	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social: ponto de chegada da prática educativa
Diagnóstico da turma. Levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema. Diálogo sobre o que professores e estudantes já sabem: visão da totalidade empírica. Mobilização. Desafio: O que os estudantes gostariam de saber mais? Listagem do conteúdo e dos objetivos: Unidade de conteúdo Objetivo geral Tópico do conteúdo: Objetivos específicos	Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. O professor mobiliza a atenção dos estudantes para o tema proposto. Estabelece as dimensões do conteúdo a serem trabalhadas, relacionadas com as demais áreas do conhecimento.	Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Detalhamento da aula, com o destaque para as principais questões indicadas na problematização, bem como suas relações com outras áreas do conhecimento. Identificando os recursos humanos e materiais necessários para o desenvolvimento da aula. Relação aluno e objeto do conhecimento pela mediação docente, por meio da mediação docente, dos colegas, livros, jogos, etc.. O professor trabalha o conhecimento científico.	Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. O professor poderá propor atividades para perceber o nível de compreensão do tema proposto. Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	Intenções do estudante. Manifestações da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. Ações do aluno. O professor discutirá com a turma sobre atitudes individuais ou coletivas que podem assumir diante dos problemas levantados na prática inicial do conteúdo, tendo em conta uma transformação social (do individual para o coletivo). Nova prática social do conteúdo e das competências e habilidades.
OBS.: A elaboração de um objetivo em função da aprendizagem do estudante deve levar em conta: O estudante aprende: 1) O quê? – Conteúdos científicos, conceitos, métodos, procedimentos, atitudes... 2) Para que? Para a prática social extracurricular dos conteúdos aprendidos, visando a transformações social. Ex: Conteúdo: Tipos de texto: Convite e Bilhete. Objetivos específicos: Diferenciar os textos convite e bilhete. Redigir um convite. Redigir um bilhete. Identificar a estrutura textual de um convite e de um bilhete.				
Referência: GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica . Autores Associados, 2020.				

APÊNDICE

APÊNDICE I - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Professor:		Turma:		Data:	
Área do Conhecimento:		Período:		Quantidade de estudantes:	
Observações:					Quantidade de estudantes inclusos:
<p>Utilizar as seguintes legendas: C= contemplado; PC=parcialmente contemplado; NC= não contemplado O instrumento de observação de aula deverá ser preenchido e socializado com o professor.</p>					

1. PRÁTICA SOCIAL INICIAL	C	PC	NC	OBSERVAÇÕES
1.1-No planejamento os objetivos estão presentes e de acordo com as orientações curriculares ?				
1.2- Verificando-se os cadernos dos estudantes, é possível constatar coerência entre planejamento, orientações e atividades de sala de aula?				
1.3- Há proposição de agrupamentos entre os estudantes com critérios coerentes?				
1.4-A disciplina é garantida?				
2. PROBLEMATIZAÇÃO				OBSERVAÇÕES
2.1- O professor apresenta e explica a rotina e a gestão da sala de aula aos estudantes?				
2.2- As aprendizagens básicas são claras e compartilhadas com os estudantes?				
2.3- Os conhecimentos prévios foram resgatados?				
2.4-O professor estabelece diálogo incentivando os estudantes a manifestarem sua opiniões?				
3. INSTRUMENTALIZAÇÃO				OBSERVAÇÕES
3.1-O professor trata de temas atuais?				
3.2-O professor promove contextualização entre o conteúdo e as vivências dos estudantes?				
3.3-O professor trata com cientificidade o conteúdo abordado adequando a linguagem para entendimentos dos estudantes?				
4. CATARSE				OBSERVAÇÕES
4.1-O professor apresenta aos estudantes as atividades com seus indicadores avaliativos?				
4.2-Analisa com o estudante a atividade respondida, observando no processo seus erros e acertos?				
5. PRÁTICA SOCIAL FINAL				
5.1- O professor relaciona no decorrer da aula os conteúdos que está trabalhando com os de outras áreas que os estudantes já conhecem, ou com questões que já trabalhou com os estudantes?				
5.2-O professor solicita dos estudantes relatos orais ou escritos que o façam refletir sobre o conteúdo aprendido de modo que possam apresentar este conhecimento novo (conceitual, procedimental e/ou atitudinal)?				

Ass.do professor

Ass.do Coordenador Pedagógico

Vitória Raquel Pereira de Souza

Licenciatura em Pedagogia Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Pós-Graduada em Psicopedagogia (UCA), MBA Gestão Educacional (IBMEC), Pós-Graduada em Tecnologias Educacionais (PUC/RJ), Pós-Graduada em Gestão Pública (UFMA), Pós-Graduada em PROEJA (IFMA). Pós-Graduada em PROEJA com ênfase em Gestão (IFRN). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). Especialista em Educação da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Pesquisando atualmente a implantação de Política Pública Educacional com ênfase em Formação de Professores e Alfabetização.



Email: vrp.souza@hotmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-9885-1350>

Severino Vilar de Albuquerque

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília e é graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É professor Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão, onde atua como docente e pesquisador. Tem experiência na área de Educação, por meio da qual vem desenvolvendo pesquisas na área de Políticas públicas e Gestão da Educação, pesquisando atualmente a implantação das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), com ênfase em Gestão da Educação; Formação de Professores e Avaliação.



Email: svalbuquerque@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0145-6857>

