

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

SILVANA REGES GALVÃO MARTINS

**Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São
Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento**

Juiz de Fora

2020

SILVANA REGES GALVÃO MARTINS

Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São

Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Conhecimento. Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Profa. Dra. Lívia Fagundes Neves.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, SILVANA REGES GALVAO MARTINS.

Formação Continuada de professores alfabetizadores da rede pública municipal de São Luís-Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento / SILVANA REGES GALVAO MARTINS Martins. -- 2020.

120 p. : il.

Orientadora: Lívia Fagundes Neves Neves
Coorientadora: Mônica da Motta Barreto

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Formação continuada. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I. Neves, Lívia Fagundes Neves, orient. II. Barreto, Mônica da Motta, coorient. III. Título.

SILVANA REGES GALVÃO MARTINS

Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São

Luis – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de Concentração. Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Profa^a. Dra. Livia Fagundes Neves.

Aprovada em: 20 de janeiro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dra. Livia Fagundes Neves (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^a. Dra. Cecília de Macedo Garcez (1^a Examinadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof^a. Dra. Laura Silveira Botelho (2^a Examinadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que sozinha não seria possível percorrer esse caminho e que, nas trilhas desse percurso, houve encontros e desencontros que proporcionaram vivências ímpares, as quais contribuíram significativamente para meu crescimento pessoal e profissional. Os encontros deixaram a certeza de que há mais o que aprender, há mais caminhos a desvendar e repertórios a construir. Os desencontros reafirmaram que sempre há mais possibilidades e que a vida é um constante recomeço.

Por diversas vezes, eu duvidei e, nesses momentos, Deus me proporcionou o amparo necessário para que eu pudesse estar aqui. Nos caminhos sempre me encontrei no amor incondicional de meus familiares e amigos, aos quais agradeço imensamente, por serem parceiros de todas as horas e por estarem sempre dispostos a compreender, a incentivar e amar. Para além do aprendizado intelectual, o carinho e o cuidado experimentados por mim são aprendizados que levarei por toda a existência.

Assim, agradeço em especial à Prof^ª. Dr^ª. Livia Fagundes Neves, pela orientação precisa e essencial à realização deste trabalho. À Prof^ª. Dr^ª. Mônica da Motta Sales Barreto, pelo incentivo constante, pela confiança em mim depositada, pelas intervenções pertinentes e pela paciência e carinho com os quais acompanhou a elaboração desta pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação/São Luís-Ma, por compartilharem tão gentilmente suas percepções e anseios. Ao meu esposo pela parceria, cumplicidade e amor que me fortalecem a cada dia.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, embora não citados, contribuíram de forma direta ou indireta para a conclusão deste estudo, minha gratidão pela colaboração e apoio nos diversos momentos e nas diferentes formas.

RESUMO

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre a Formação Continuada de professores alfabetizadores, com foco nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no recorte temporal de 2013 a 2016, mais especificamente no desenvolvimento das habilidades leitora e escritora dos estudantes do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização. Mediante essas considerações, suscitou-se a situação-problema: de que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização? Como objetivo geral da pesquisa, busca-se compreender de que maneira podemos, por meio da formação continuada, contribuir com as práticas docentes voltadas para a alfabetização no Núcleo Coroadinho, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, tendo como expectativa que essa prática incida na melhoria da aprendizagem dos alunos. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever a relação entre os resultados da ANA, a gestão de sala de aula dos professores alfabetizadores e o desenvolvimento da habilidade leitora e da escritora pelos estudantes do Ciclo de Alfabetização; analisar as práticas docentes alfabetizadoras e suas possíveis relações com o baixo nível de proficiência na leitura e na escrita dos estudantes do Ciclo de Alfabetização na Rede Pública Municipal de São Luís e propor um plano de ação, voltado para a formação continuada de professores, que visa potencializar e contribuir para alavancar os níveis de proficiência da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o tipo é estudo de caso, com produção de dados através da realização de entrevistas semiestruturadas e questionário aplicado a vinte professores. A contextualização teórica sobre a formação continuada de professores contou com a contribuição de autores como Gatti (2008), Kleiman (2008), Leal (2015), Menegão (2016), Moraes (2005), Soares (2003, 2004, 2007, 2016), Soares, Tardif (2000) e Street (2003;2014). Conclui-se, a partir do estudo, que a formação continuada necessita de uma discussão mais aprofundada como instrumento de profissionalização, tendo a escola como local privilegiado para seu desenvolvimento. No Núcleo pesquisado, a formação continuada em serviço tem sua organização e elaboração centradas na figura do coordenador pedagógico. No entanto, as condições materiais, a concepção e a metodologia aplicada nas ações de formação continuada existentes têm tido uma repercussão pouco satisfatória no que tange ao desenvolvimento de uma prática pedagógica mais focada nas intervenções que potencializem as habilidades de leitura e escrita dos estudantes do Ciclo de Alfabetização. Para reverter esse quadro, se faz necessária a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional (PAE), voltado para a formação continuada de professores alfabetizadores que integram o Núcleo Coroadinho.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação Continuada

ABSTRACT

This study presents a reflection on the Continuing Education of literacy teachers, focusing on the results of the National Literacy Assessment (ANA), in the time frame from 2013 to 2016, more specifically on the development of reading and writing skills of students in the third year of the cycle Literacy Based on these considerations, the problem situation arose: how can continuing education at Núcleo Coroadinho contribute to the improvement of teaching practice, which may affect the learning of reading and writing by students in the 3rd year of the literacy cycle? As a general objective of the research, we seek to understand how, through continuing education, we can contribute to teaching practices aimed at literacy at the Coroadinho Center, of the São Luís Municipal Public Education Network, with the expectation that this practice focus on improving student learning. This objective unfolds in the following specific objectives: to describe the relationship between the results of ANA, the classroom management of literacy teachers and the development of reading and writing skills by students in the Literacy Cycle; to analyze literacy teaching practices and their possible relations with the low level of proficiency in reading and writing by students of the Literacy Cycle in the São Luís Municipal Public System and proposing an action plan, aimed at continuing teacher education, aimed at enhance and contribute to leverage levels of proficiency in reading and writing in the literacy cycle. The research approach is qualitative and the type is a case study, with data production through semi-structured interviews and a questionnaire applied to twenty teachers. The theoretical contextualization about the continuing education of teachers had the contribution of authors such as Gatti (2008), Kleiman (2008), Leal (2015), Menegão (2016), Moraes (2005), Soares (2003, 2004, 2007, 2016), Soares, Tardif (2000) and Street (2003; 2014). It is concluded, from the study, that the continuing education needs a more in-depth discussion as an instrument of professionalization, having the school as a privileged place for its development. In the researched Nucleus, continuing education in service has its organization and elaboration centered on the figure of the pedagogical coordinator. However, the material conditions, the design and the methodology applied in the existing continuing education actions have had an unsatisfactory repercussion with regard to the development of a pedagogical practice more focused on interventions that enhance the reading and writing skills of students in the cycle Literacy In order to revert this situation, it is necessary to elaborate an Educational Assistance Plan (PAE), aimed at the continuous training of literacy teachers who are part of the Coroadinho Center.

Keywords: Continuing education. Evaluation. Literacy and Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Metas do Plano Nacional de Educação.....	25
Quadro 2	Matrizes de referência.....	35
Quadro 3	Eixos e princípios achados.....	92
Quadro 4	Plano de Ação para a Proposta de Intervenção.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em leitura – ano 2013.....	41
Tabela 2	Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em escrita – ano 2013.....	41
Tabela 3	Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em leitura – ano 2014.....	41
Tabela 4	Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em escrita – ano 2014.....	42
Tabela 5	Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em leitura – ano 2016.....	42
Tabela 6	Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em escrita – ano 2016.....	42
Tabela 7	Resultados das Escolas do Núcleo Coroadinho – Dados ANA 2013/2014.....	46
Tabela 8	Resultados das Escolas do Núcleo Coroadinho – Dados ANA 2016.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC - Avaliação Nacional de Educação Básica
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEFE - Centro de Formação do Educador
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAE - Plano de Ação Educacional
PFCPA - Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
PIP - Plano de Intervenção Pedagógica
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PSLTQLE - Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SIMAE - Sistema Municipal de Avaliação Educacional
TCT - Teoria Clássica dos Itens
TRI - Teoria de Resposta ao Item
UNDIME - Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: desafios e possibilidades.....	20
2.1	Processo histórico do ensino fundamental de 9 anos.....	20
2.2	O Plano Nacional de Educação.....	24
2.3	O Plano Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC).....	26
2.4	A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do sistema de avaliação da Educação Básica.....	29
2.5	Programas de Formação Continuada em São Luís.....	37
2.6	Analisando os resultados da ANA na Rede Pública de Ensino de São Luís – MA.....	40
2.7	Analisando o Núcleo Coroadinho.....	43
2.7.1	Analisando os resultados do Núcleo Coroadinho.....	45
3	O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	50
3.1	Reflexões acerca da Alfabetização e do Letramento.....	50
3.1.1	Problemas que interferem nas aprendizagens dos estudantes no Ciclo de Alfabetização.....	57
3.2	A formação continuada no campo da Alfabetização e do Letramento.....	59
3.3	Percurso metodológico.....	61
3.4	Análise e interpretação dos dados.....	65
3.4.1	Formação Continuada para Alfabetização e Letramento.....	67
3.4.2	Formação continuada em serviço.....	75
3.4.3	Articulação entre as formações continuadas de coordenadores pedagógicos e professores.....	81
3.4.4	Observação de sala de aula – uma ferramenta de gestão pedagógica.....	84
4	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): uma proposta de formação continuada no núcleo Coroadinho com foco na alfabetização e letramento.....	94
4.1	Formação de todo o contingente de educadores.....	100
4.2	Desenvolvimento de estratégia de formação.....	101
4.3	Monitoramento e avaliação da formação continuada.....	102

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICES.....	113

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a Política Nacional de Alfabetização, programas e projetos não têm alcançado seus objetivos e metas quando o assunto é alfabetizar todas as crianças no tempo certo. Nos contextos sociais, têm-se intensificado o fracasso escolar, concernentes à alfabetização e ao letramento. Perante o que se definiu como fracasso escolar, as políticas educacionais vêm, de forma intensa, acelerando as ações efetivas, tendo em vista a competência no desempenho com a leitura e com a escrita. Assim, o percurso destas políticas privilegia as formações continuadas e apontam os desafios a serem enfrentados diante da meta de se aprimorar a qualidade da educação brasileira.

A alfabetização vem se constituindo como um tema central na formação do professor que atua no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano). Nessa perspectiva, ultimamente, a formação de professores consiste em uma temática abordada com mais ênfase no cenário educacional, sendo crescente a discussão em todos os contextos temáticos. Assim, é necessário que o professor conheça a melhor forma de permanecer em contato com os assuntos abordados na educação, as práticas que estão sendo estudadas e construídas, contribuindo para um melhor desenvolvimento profissional e social. A partir deste panorama, é que a formação continuada de professores vai ganhando uma maior valorização, principalmente diante da sociedade, à medida que o professor também está envolvido nesse contexto social.

A formação continuada refere-se à conexão entre trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva motivada pela práxis. Neste âmbito, a formação continuada de professores é entendida como elemento do trabalho docente, tendo em vista que este se desenvolve num panorama histórico determinado política e socialmente pela correlação de forças entre as classes e não como medidas de instrumentalização do professor que almejam unicamente ao atendimento das exigências postas pelas transformações sociais.

Essa questão advém, pois, da compreensão de que existe uma pluralidade de conhecimentos que dá forma e conteúdo ao fazer dos professores, à proporção que somatizam outros conhecimentos e, assim, completa-se e diversifica-se a experiência profissional, resultando na construção da prática pedagógica, que consiste em uma compilação de ações intencionais, dirigidas a objetivos específicos, e na produção da profissão docente.

Desse modo, é conveniente asseverar que o saber docente é um saber diversificado, formado de vários outros saberes oriundos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, bem como da prática diária.

Assim sendo, compreende-se que é de imprescindível importância investigar a formação continuada de professores da rede municipal de São Luís - MA, que, desde 2002, passa a ser determinada pelas transformações causadas pela implantação do Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo (PSLTQLE), oriunda dos resultados das avaliações externas e internas.

A gestão macro da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em 2002, optou por não basear o diagnóstico da rede municipal, apenas nas informações resultantes do relatório do SAEB. Sendo assim, a equipe gestora da SEMED solicitou aos gestores das escolas da Rede que incentivassem os(as) alunos(as) a escreverem cartas ao Secretário Municipal de Educação, visando entregá-las a ele por ocasião de sua visita às escolas.

O resultado dessa iniciativa foi relatado da seguinte forma: através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luís. Por meio desses textos foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e a questões gramaticais, como também sua visão sobre os professores, sobre a escola que tinham e sobre a escola que queriam. Este foi o argumento fundamental para justificar a implantação do PSLTQLE em parceria com a Abaporu, uma consultoria que capacitava técnicos da SEMED, para a formação de formadores, para ministrar formação continuada, principalmente na área de alfabetização (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004, p. 16).

Desse modo, o diagnóstico da realidade da SEMED, baseado numa dimensão da aprendizagem do(a) aluno(a) – o desempenho da habilidade de escrita demonstrado na produção das cartas – mostrou-se suficiente para que a Secretaria optasse por mudanças que implicaram, entre outros aspectos, em novos paradigmas de gestão e de formação dos (as) profissionais. Os conteúdos que essas cartas transmitiram seriam capazes de análises tão profundas da realidade e de apontar um diagnóstico tão revelador? Por trás do discurso que justifica a opção pelas cartas, por se tratar de “algo seguro, competente, rápido, objetivo e devidamente contextualizado” (FEITOSA; GRILL; PINTO, 2004 p. 16), não se ocultaria o fato de se escamotear o autoritarismo de políticas (programas, projetos) que são elaborados em gabinetes, por “especialistas”, geralmente externos, impondo soluções de mudanças, sempre anunciadas como novidades, para a superação dos problemas escolares?

Diante do diagnóstico elaborado a partir das cartas dos (as) alunos(as), os(as) gestores(as) das políticas da SEMED destacaram “a necessidade de construção de uma política educacional de caráter sistêmico, isto é, uma política capaz de desfragmentar programas,

projetos, atividades e ações, articulando meios possíveis de potencializar a verdadeira função da escola” (FEITOSA, GRILL; PINTO, 2004, p. 17).

Entra em cena, então, a segunda decisão da gestão municipal (a primeira foi o diagnóstico): a parceria, respondendo aos questionamentos que se fazia quanto à existência de um projeto que antecedia a tomada de decisão acerca das políticas de educação a serem implantadas.

Na gestão dos anos de 2000 a 2007, pôde-se ter depoimentos de que “é muito para se fazer sozinho”, realizam o que o Banco Mundial e as reformas do aparelho de Estado vinham proclamando: a parceria público/privado, visando solucionar os problemas educacionais. Para tanto, contratam a assessoria da Abaporu - Consultoria e Planejamento em Educação, empresa coordenada por profissionais que participaram da elaboração e da implementação de políticas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) no período de governo do Presidente FHC, a exemplo do Programa Parâmetros em Ação e do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Vale, portanto, ressaltar, que a Abaporu, além de ser uma empresa externa, ou seja, de outro estado - questão bastante discutida pelos (as) profissionais da SEMED - é uma empresa privada, o que evidencia o processo dissimulado de privatização da educação que se implantou no país como parte integrante do receituário neoliberal para a refuncionalização do Estado. Com efeito, a parceria entre o público e o privado é uma estratégia utilizada para a descentralização da gestão e ganha força com o reconhecimento de um suposto “terceiro setor”, não-governamental e não-lucrativo. Desse modo justifica-se a presença da Abaporu e de outras organizações não-governamentais na gestão da educação em São Luís (FSADU, PLAN, entre outras). Trata-se de um “choque de mercado no interior do Estado”, pensamento defendido pelas teses neoliberais que atribuem ao mercado a capacidade de superar as falhas da ação estatal, por meio da adoção da lógica mercantil na gestão das instâncias estatais na busca de sua eficiência e produtividade (PERONI; ADRIÃO, 2005 p. 138).

É a transformação da educação enquanto serviço público, uma vez que se constitui esse novo setor alternativo ao Estado. O terceiro setor, com funções antes executadas e controladas pelas instituições do Estado de acordo com determinados princípios definidos pelo direito público.

Portanto, em conformidade com as orientações políticas da reforma, vê-se que a SEMED passou a transferir recursos públicos para a Abaporu que, pela parceria realizada, apresentou-lhe um projeto de assessoria, no qual, em linhas gerais, primeiramente, argumenta sobre a “necessidade de alterar radicalmente as formas de implementação das políticas educacionais,

em especial aquelas voltadas para a formação profissional dos educadores” (ABAPORU, [2002], p. 3).

A partir dessas argumentações, a Abaporu apresenta sua proposta de trabalho a ser desenvolvida por meio da seguinte estrutura: 1) elaboração de diretrizes e propostas curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; 2) organização da secretaria e gestão da rede de escolas; 3) articulação das políticas educacionais de formação continuada; 4) implementação de políticas de formação articuladas e tendo como objeto da formação o trabalho desenvolvido nas escolas; 4) sistema de avaliação institucional permanente da SME de São Luís; 5) articulação de uma rede social educativa na cidade de São Luís e 6) divulgação e autoria dos projetos educativos (ABAPORU, [2002]). Mas, tanto os(as) gestores(as) das políticas da SEMED como os técnicos da Abaporu, ao relatarem as ações realizadas pelo Programa PSLTQLE, nos seus dois primeiros anos (MARANHÃO, 2004), referem ter efetuado ajustes no projeto inicial, para flexibilizá-lo de maneira a adequá-lo às necessidades da Secretaria, uma característica da gestão gerencial. Analisando os textos selecionados (sobretudo, ABAPORU, [2002] e MARANHÃO, 2004), percebe-se que a essência da proposta não se modificou, uma vez que a finalidade - a garantia da aprendizagem dos (as) alunos(as), ou melhor, o atendimento ao cidadão-cliente - e o objetivo estratégico são os mesmos.

O Programa tinha como objetivo estratégico a criação de algumas das condições necessárias à formação de leitores e escritores - profissionais e alunos da rede municipal (SOLIGO, 2004a, p. 30; grifo nosso). Infere-se que as condições necessárias à formação de leitores e escritores referem-se à necessidade da transformação da cultura institucional, que no discurso das reformas dizem respeito à reorientação das políticas educacionais—termos também presentes no projeto da Abaporu, referindo-se, todos eles, à necessidade da reforma da administração. Aliás, o apelo à necessidade de uma mudança na cultura institucional é recorrente no projeto de parceria Abaporu - SEMED. Quando aponta a superação da fragmentação das políticas como o caminho a ser trilhado para o alcance da eficácia das políticas públicas, conforme mencionado anteriormente, o documento em discussão acrescenta que tal medida é “algo que depende, em grande medida, da capacidade de a Secretaria subverter o tratamento que tradicionalmente se dá aos projetos educacionais e transformarem uma cultura institucional bastante cristalizada” (ABAPORU, [2002], p. 3).

Ao reconhecer as limitações e dificuldades inerentes à implantação de propostas do tipo indicado pela assessoria – a formação continuada dos(as) profissionais da Secretaria – o mesmo documento propõe a escola como locus privilegiado para essa formação, argumentando: “se a

cultura predominante na escola funciona como elemento de resistência às mudanças consideradas fundamentais na educação e se a intenção é atuar no sentido de subvertê-la, isso só será possível no interior da própria escola” (ABAPORU, [2002], p. 7).

Como foram efetuados ajustes para adequar a proposta às necessidades da Secretaria (SOLIGO, 2004a), incluíram-se projetos e eixos e redimensionou-se a formação continuada, inserindo novos projetos e eixos, como será detalhado a seguir. Assim, em 2004, eram os seguintes os eixos de atuação e os subprojetos do PSLTQLE (SOLIGO, 2004a p. 30): Formação dos gestores das escolas; Formação dos coordenadores pedagógicos; Formação dos formadores de professores alfabetizadores; Rede social educativa; Escolas-em-Rede • Avaliação do sistema de ensino; Avaliação da aprendizagem dos alunos; Novos caminhos para o mundo do trabalho; Acompanhamento do trabalho das escolas; Planejamento Estratégico Situacional (PES); Valorização e desenvolvimento profissional dos educadores de São Luís; Elaboração de subsídios para o trabalho dos educadores. Verifica-se que os projetos e eixos: Escolas-em-Rede; Avaliação da aprendizagem dos alunos; Novos caminhos para o mundo do trabalho e Acompanhamento do trabalho das escolas não constavam no projeto original. Dentre eles, julga-se importante o registro de algumas considerações sobre o eixo Acompanhamento.

De acordo com Soligo (2004a), este eixo é fruto da necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de controle das ações implementadas nas escolas desde o início do Programa. Funciona com um elo entre a SEMED e as escolas, tanto que, conforme Vituriano & Soligo (2006), uma de suas finalidades é informar a Secretaria Adjunta de Ensino acerca do andamento dos trabalhos das escolas. Nesse sentido, o eixo Acompanhamento revela-se também como estratégico na consolidação do novo modelo de gestão proposto pelo PSLTQLE, uma vez que a principal função dos profissionais da equipe é a de se constituírem parceiros experientes dos educadores das escolas para implementar ações que se fazem necessárias, tendo em conta a meta estabelecida.

O redimensionamento do eixo Formação Continuada foi efetuado porque no projeto original, a Abaporu dispunha-se a formar os (as) formadores (as) de formadores (as). Ou seja, a formação voltar-se-ia à Equipe Técnica da SEMED que, por sua vez, realizaria as ações formativas com os (as) demais profissionais da rede, incluindo os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Estes (as) responsabilizar-se-iam pelo trabalho de formação dos (as) professores (as) nas escolas.

É preciso destacar que, no final da primeira fase de implantação das ações do PSLTQLE, a SEMED organizou uma equipe com 14 (quatorze) coordenadores (as) pedagógicos (as) que atuavam em escolas, para que eles (as) próprios desenvolvessem as atividades desses encontros

mensais, tornando-se, estes (as) profissionais, formadores (as) de formadores (as). Tal equipe passou, então, a participar de encontros de formação com os técnicos da Abaporu, com vistas ao planejamento e execução dos encontros mensais.

Outra modificação do eixo formação continuada foi a inclusão da formação dos(as) gestores(as) das escolas, em coerência com o entendimento de que uma educação de qualidade está intimamente relacionada à questão da gestão (tanto da escola como do sistema de ensino como um todo) e à política de focalização na escola. Além disso, a formação dos(as) gestores(as) das escolas é uma forma de garantir o desenvolvimento do novo modelo de gestão.

Com efeito, a gestão escolar ocorre no “chão da escola”, espaço onde se dá formalmente o processo educativo e onde devem se concentrar os esforços da gestão do sistema educacional, segundo o princípio de focalização que versa sobre a priorização de uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes. De acordo com os organismos internacionais, a gestão escolar deve se articular em torno de três eixos fundamentais: o processo de ensino-aprendizagem, as relações entre os diferentes atores da educação (pais, alunos, professores, diretores) e a estrutura e funcionamento, que por sua vez estão ligados ao comportamento e à forma de atuar da própria instituição escolar. (CEPAL/UNESCO, 2005).

Coerente com esse pensamento, no PSLTQLE, a formação dos(as) gestores(as) das escolas tem como objetivo geral “re-significar a concepção de gestão democrática, tendo como princípio que a gestão da escola está diretamente relacionada à gestão de situações de sala de aula (situações de ensino e de aprendizagem) [...]” (MELO, 2004b, p. 127). Percebe-se que a preocupação central é com a compreensão dos(as) gestores(as) acerca do seu papel no processo de construção da gestão democrática/participativa. Vale dizer a sua responsabilidade no envolvimento da comunidade escolar para garantir a melhoria da aprendizagem dos(as) alunos(as) – dos resultados a serem obtidos. Cabe ao(a) gestor (a), portanto, contribuir para consolidar o novo paradigma de relação Estado e Sociedade, o novo pacto social.

Pensar a formação continuada de professores (as) como meio para resolver problemas da sala de aula, numa visão claramente pragmatista, desconsiderando um amplo espectro de problemas que influenciam a baixa qualidade da educação escolar da rede pública de ensino, já expressa, por si só, uma concepção reducionista de formação. Acrescente-se a isso que, no PSLTQLE, esses problemas relacionam-se, sobretudo, ao ensino dos conteúdos da Língua Portuguesa, daí o slogan “São Luís Te Quero lendo e Escrevendo”. Nesse sentido, Torres

(2000), menciona que o aprendizado da leitura e da escrita consistem em ações imprescindíveis para o êxito do processo ensino e aprendizagem.

Paralelo à implantação do PSLTQLE, aconteciam a formação continuada intitulada PROFA, que trazia como foco a didática da alfabetização sob o ponto de vista da reflexão sobre a prática pedagógica. Este também foi um movimento intenso na Rede Municipal, mas que não teve continuidade por ser um programa de nível federal, uma política pública de governo. Com a mudança de governo, esses programas foram extintos.

Outra intervenção, mais recente, que vale a pena destacar, vem com a Consultoria GAZZOLA, através do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), que traz como foco a implementação das 60 lições no 2º, 3º e 5º ano, e a institucionalização de uma equipe de acompanhamento técnico pedagógico, encarregada de realizar o monitoramento nas salas de aulas dos respectivos anos. Essa intervenção teve início em 2017, portanto ainda não temos resultados substanciais para avaliar seus impactos na aprendizagem dos estudantes.

Destarte, mesmo perante a todas as estratégias utilizadas para melhoria do ensino e da aprendizagem, como ainda da intensificação de reformas e intervenções desenvolvidas pela Rede Municipal de Educação, nos anos de 2002 a 2008, com o PSLTQLE, e posteriormente, entre 2012 a 2016, com o PNAIC, os resultados alcançados nas avaliações externas, em especial, nas edições da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), ainda são insatisfatórios. Desse modo, emerge a necessidade de efetivar uma pesquisa investigativa na SEMED, no intuito de que seja analisado o porquê dos baixos níveis de proficiência na leitura e na escrita dos estudantes do Ciclo de Alfabetização.

Como motivação da presente pesquisa, é mister ressaltar que trabalho na SEMED, São Luís, inicialmente, como professora alfabetizadora, entre os anos de 2002 e 2007, e atualmente, junto ao Núcleo de Alfabetização, na função de formadora de professores alfabetizadores, o que possibilitou observar por meio dos resultados das avaliações internas e externas, que os estudantes do 3º ano ainda não desenvolveram as habilidades básicas relativas aos anos escolares, principalmente no tocante à alfabetização e ao letramento. As funções que desempenho oportunizam o diálogo constante com os gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes das escolas da rede municipal – processo que considero importante para tentar compreender e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas nessa Rede e seus resultados.

Minha experiência profissional como professora alfabetizadora, formadora de professores alfabetizadores e coordenadora local do PNAIC, revela elementos para compreender a relação entre o ensino e a aprendizagem. Neste processo, muitas vezes nos limitamos aos métodos, e

desprezamos os conhecimentos trazidos pelo estudante, sua cultura, preferências, seu jeito de aprender. Sabe-se que nesse processo de alfabetização todos esses aspectos contribuem decisivamente para a consolidação da base alfabética, para alfabetizar em contexto de letramento.

Nessa caminhada tem-se a clareza de que muitos fatores concorrem para o fracasso escolar, dentre eles: a infrequência, a falta de parceria escola-família, a qualificação profissional, materiais didáticos, estrutura física das escolas, enfim, elementos que precisam ser também investigados.

Quando coordenava o PNAIC, percebia um distanciamento entre o espaço formativo e a gestão de sala de aula, isso acontecia porque, provavelmente, muitos professores não tinham clareza acerca da concepção de alfabetização, não haviam se apropriado da didática da alfabetização, e se limitavam a atividades meramente perceptuais (cópia, tracejado), que não exigiam reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. O PNAIC, possivelmente pode ter trazido mudanças para a prática pedagógica desses professores, um novo olhar sobre a concepção de alfabetização e letramento.

Aliar formação continuada e monitoramento da sala de aula pode ter sido o diferencial nesse processo formativo, apesar de incipiente, o que, contudo, revelou as fragilidades entre o espaço formativo e a transposição didática realizada pelos professores alfabetizadores. Para melhor entendimento, a metodologia defendida pelo PNAIC encontrava resistência na ação docente, por vários motivos, principalmente pela falta de segurança em implementar uma rotina que atendessem às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes.

Com o término do PNAIC, a Rede buscou alinhar as ações de formação continuada com o monitoramento da sala de aula, através da implementação de materiais didáticos (60 lições, 31 lições) e do acompanhamento técnico, o que ganhou força com as ações do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP).

É interessante destacar que, com o objetivo de realizar um acompanhamento técnico pedagógico sistemático e mais eficaz, a Secretaria Municipal de Educação organizou suas unidades básicas de ensino em sete núcleos, compostos por escolas de bairros que têm características sociais e geográficas afins. São, portanto, a saber: Itaquí-Bacanga, Cidade Operária, Turu-Bequimão, Anil, Centro, Coroadinho e Núcleo Rural.

Esta pesquisa voltar-se-á para uma análise crítico-reflexiva no Núcleo Coroadinho, dadas as condições de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, levando-se em consideração as práticas pedagógicas docentes e as formações continuadas desenvolvidas neste Núcleo. Essa análise diz respeito ao processo de reflexão que se pauta em uma pedagogia

crítica e tem como premissa uma formação também crítica, que deve guiar para o desenvolvimento de sujeitos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo alunos e professores a uma maior autonomia e emancipação.

A escolha pelo Núcleo Coroadinho se dá pelo fato de que ministro formação continuada aos professores alfabetizadores desse núcleo e realizo monitoramento pedagógico nessa área, dentre as atribuições, realizo observações em sala de aula, para fomentar maiores reflexões acerca do processo ensino e aprendizagem.

O Núcleo Coroadinho, foco desta pesquisa, localiza-se na periferia da cidade de São Luís, e apresenta aspectos socioeconômicos baixos, elevados índices de violência, alto consumo de drogas e vulnerabilidade. Ele está constituindo por doze escolas e, em sua maioria apresenta resultados insatisfatórios em relação ao desempenho da leitura e da escrita.

Assim, emerge a necessidade de investigar *in loco* o que tem gerado índices insatisfatórios acerca dos coeficientes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, evidenciado nas edições da ANA¹.

Mediante essas considerações, suscitou-se a situação-problema: de que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização?

Como objetivo geral da pesquisa, busca-se compreender de que maneira podemos, por meio da formação continuada, contribuir com as práticas docentes voltadas para a alfabetização no Núcleo Coroadinho, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, tendo como expectativa que essa prática incida na melhoria da aprendizagem dos alunos. Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: descrever a relação entre os resultados da ANA, a gestão de sala de aula dos professores alfabetizadores e o desenvolvimento da habilidade leitora e da escritora pelos estudantes do Ciclo de Alfabetização; analisar as práticas docentes alfabetizadoras e suas possíveis relações com o baixo nível de proficiência na leitura e na escrita dos estudantes do Ciclo de Alfabetização na Rede Pública Municipal de São Luís, e propor um plano de ação, voltado para a formação continuada de professores, que vise potencializar e contribuir para alavancar os níveis de proficiência da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização.

¹ Vale ressaltar que, no ano de 2015, não teve o desenvolvimento da ANA.

Para delinear a análise buscam-se as evidências em documentos, tais como planos didáticos, fichas de acompanhamento da aprendizagem e relatórios, além de um estudo comparativo dos resultados da ANA, na série histórica de 2013, 2014 e 2016.

As evidências encontradas estão ligadas ao baixo nível de proficiência leitora e escritora no Ciclo de Alfabetização, expressas nos resultados da ANA, na série histórica 2013, 2014 e 2016. Este recorte temporal se dá pela adesão da SEMED ao PNAIC, que traz a ANA como instrumento de avaliação, e pela função que exercia como Orientadora de Estudos do PNAIC. Ao analisar os resultados destas avaliações, constata-se um desempenho insatisfatório nos níveis de proficiência de leitura e escrita, no 3º ano do ensino fundamental, em que a maioria dos estudantes se encontra nos níveis de desempenho 1 e 2, da escala de proficiência.² É com foco nesse baixo desempenho que buscamos olhar para a formação continuada de professores e suas relações com as práticas alfabetizadoras.

Tendo em vista a busca de respostas à problematização que propomos nesta dissertação, este texto encontra-se organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, tem-se a Introdução, em que consta uma breve apresentação da pesquisa, o objetivo geral e específicos, a justificativa e a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, aborda-se a Política Nacional de Educação, seus avanços e retrocessos, dando destaque aos marcos legais da referida política, explicitando a relação entre o PNAIC e a ANA, através das portarias 867/07/2012 e 482/07/2013, em que se descrevem ainda as matrizes de referência e as escalas de proficiência da ANA e sua articulação com o currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dando ênfase à política de alfabetização no Maranhão e em São Luís, assim como a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Pública municipal do mesmo estado. Neste percurso analisam-se os resultados da ANA, em particular os resultados do Núcleo Coroadinho, assim como sua caracterização.

No terceiro capítulo, apresentam-se os processos formativos de professores alfabetizadores e as concepções de alfabetização e letramento, respaldados nas visões teóricas de Magda Soares (2003; 2004; 2007), Angela Kleiman (2008) e Brian Street (2003; 2014). Nessa perspectiva tratar-se-ão dos impactos da formação continuada na gestão de sala de aula. Ainda nesse capítulo, explicitaremos o percurso metodológico utilizado na pesquisa e serão analisados os dados, coletados por meio de aplicação de entrevistas, questionários e observação *in loco*.

² Vale ressaltar que os níveis de proficiência aqui citados serão melhor explanados no capítulo 1.

No quarto e último capítulo, enfatiza-se o detalhamento do Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para formação continuada de professores alfabetizadores que integram o Núcleo Coroadinho, com vistas a contribuir para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento dos estudantes em questão.

Por último, no tópico 5, têm-se as considerações finais, em que constarão informações referentes ao atendimento dos objetivos, se houve ou não, sugestões de trabalhos futuros e o parecer final sobre as ações desenvolvidas e a se desenvolver no Núcleo Coroadinho, foco desta pesquisa.

2 A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: desafios e possibilidades

Este capítulo tem como objetivo apresentar e compreender a política de alfabetização e de formação continuada de professores alfabetizadores, da forma mais ampla, englobando os marcos legais dessa política a nível nacional, além da contextualização, abordando o município de São Luís, Maranhão.

O capítulo ainda aborda as políticas públicas educacionais, que são referência para o processo de alfabetização e letramento no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica – os primeiros três anos do Ensino Fundamental, na intenção de mapear, caso sejam existentes, os pontos convergentes e divergentes que normatizam a práxis educativa, como ainda explorar a definição e os conceitos que esses documentos versam sobre a alfabetização e o letramento.

Assim, se discutem neste capítulo: O processo histórico do ensino fundamental de 9 anos; o PNE; PNAIC; a ANA, no contexto da avaliação de Educação Básica; Os programas de formação continuada em São Luís; a análise dos resultados da ANA na rede pública municipal de São Luís e ainda informações relevantes sobre a estrutura e ações do Núcleo Coroadinho.

2.1 Processo histórico do ensino fundamental de 9 anos

Entender a história da alfabetização no Brasil suscita também a compreensão das políticas públicas para a educação nos vários contextos históricos, bem como os marcos legais e a sua importância no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Busca-se, pois, uma análise a partir das políticas e programas de educação.

Foi no início dos anos 2000, que se institucionalizou o ensino fundamental compreendido em 9 anos, com vistas a ampliar a duração do processo de escolarização obrigatória. Essa mudança foi bastante significativa, no tocante que promoveu o ingresso de crianças de 6 anos ao 1º ano do ensino fundamental básico.

Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, ocorrerá a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p.5).

Tem-se, portanto, que, caso as políticas educacionais no país intensifiquem os seus interesses em prol da democratização do acesso à escola, visando aos propósitos do

desenvolvimento infantil e menos aos interesses do capital, com certeza, objetivos serão alcançados, no que concerne ao alcance de melhores resultados no processo educativo. Doravante, um fator determinante para a inclusão das crianças com 6 anos deveu-se aos inúmeros resultados apresentados em pesquisas na área educacional que comprovaram que os alunos que iniciaram seus estudos mais cedo, obtiveram médias superiores àqueles que entraram com sete anos.

É mister salientar que garantir o acesso ao sistema de ensino mais cedo não se configura como garantia que este processo irá realmente contribuir para que a criança tenha maiores oportunidades de aprendizagem. Para que o aumento da duração da escolarização renda frutos benéficos, é preponderante que se tenha uma organização política, administrativa e pedagógica mais eficaz e consoante as necessidades educacionais dos discentes (BRASIL, 2007).

A definição do “ciclo da infância” com três anos de duração, ratifica o que este é um período dedicado à alfabetização e ao letramento, ao desenvolvimento das mais variadas expressões e ao aprendizado das áreas de conhecimento (BRASIL, 2008).

A partir dessa definição legal, a alfabetização no ciclo inicial do EF de nove anos deve, pois, proporcionar a alfabetização e o letramento das crianças, o que consiste numa alfabetização plena, isto é, a apropriação do código articulada ao contexto e práticas sociais. Garantir uma alfabetização plena se constitui num desafio a ser concretizado, tendo em vista os índices de reprovação, de distorção idade-série, de domínio da leitura e da escrita, de condições precárias de trabalho docente nas escolas públicas, etc.

Mediante Soares (2004, p. 39):

A fim de que a criança tenha sucesso no processo de alfabetização, o ambiente deve ser considerado. Se o meio em que ela vive não lhe proporciona acesso e práticas cotidianas com a leitura e a escrita, a escola passa a ser o lugar a que ela tem acesso a esses bens culturais, o que torna a escola indispensável, se se trabalhar na perspectiva da inclusão de todos no mundo letrado. Para que a criança tenha uma alfabetização plena, é preciso que ela se aproprie do mundo no qual vive.

É, portanto, direito da criança, em processo de alfabetização, estar intrínseca em uma ambiência e contextos motivadores, diferenciados e prazerosos, em que esteja presente uma multiplicidade de vozes, apelos, linguagens, meios, códigos, ritmos, cores, formas, entre outras demandas oriundas da sociedade contemporânea.

Nessa senda, mediante as diretrizes curriculares do Ministério da Educação, a estrutura do EF em nove anos demanda uma reorganização curricular para propiciar a integração da criança de seis anos e suas especificidades e à ampliação de oportunidades de aprendizagens, contudo concretiza-se que essa mudança não oportunizou, de fato, uma transformação

significativa, tendo em vista que não se teve um ressignificação do currículo para tal atendimento, logo nota-se a existência de dicotomia entre que se determina nos documentos oficiais com a realidade escolar da maioria dos estudantes brasileiros.

Batista (2006) assevera que o acréscimo no tempo de escolarização visa combater o quadro histórico de evasão escolar, analfabetismo e reprovação, índices que representam bem o fracasso escolar enraizado em uma educação brasileira pública ~~inefcaz~~ ^{inefcaz}. Outro ponto que este autor reconhece, encontra-se na adoção de um padrão educacional que prioriza o maior tempo na escola possível, tendo em vista que, na América Latina, o Brasil era o país com menor tempo de duração de escolaridade.

A priori, os primeiros debates acerca da ampliação da escolarização datam do ano de 2003, quando o MEC iniciou, juntamente com as Secretarias Estaduais e Municipais, discussões sobre a questão da necessidade de tal providência. Posteriormente, em 2004, foram organizados sete encontros com a participação das Secretarias de Educação, dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), tendo como foco a integração da criança de seis anos no sistema educacional básico e a viabilidade de tal processo. Dos resultados desses encontros e debates, originou-se o documento Ensino Fundamental de 9 anos: orientações gerais, em 2004 (SOUSA, 2011).

Acerca de tal documento, respalda-se que:

Esse documento se constituiu em um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. O documento apresentou também a fundamentação legal pertinente a temas como a organização do tempo e do espaço escolar, formação do professor para atuação com a criança de seis anos, trabalho coletivo, entre outros aspectos relevantes à construção de uma educação pautada na qualidade social (SOUSA, 2011, p.3).

Ao se avaliar este referencial, baliza-se que a justificativa para que a idade inicial para ingresso no Ensino Fundamental seja de seis anos reflete a tendência de uma educação mais abrangente e que contemple, desde cedo, todo o desenvolvimento crítico do indivíduo. Nessa conjectura, o ensino regular de nove anos seria uma solução para atender essa demanda pedagógica.

Enfatiza-se, assim, que as escolas deveriam entender que essa obrigatoriedade não presume que se transfira a responsabilidade de aprender dos conteúdos curriculares do ensino tradicional do primeiro ano para os estudantes de seis anos, mas sim reorganizar tais conteúdos, respeitando as especificidades do aluno dessa faixa etária. Savelli (2008) disserta que essa mudança requer acima de tudo uma ruptura de paradigmas e tradicionalismos docentes, tendo

em vista que é necessário ao professor e a instituição escolar não se ater apenas na difusão do conhecimento.

Em 2006, ocorreu a apresentação final dos normativos do Ensino Fundamental de Nove Anos, que continha em seu conteúdo as diretrizes, reflexões e recomendações pertinentes ao trabalho pedagógico para os anos iniciais do ensino fundamental, com foco especial na aprendizagem de crianças na faixa etária de seis anos.

Nesse bojo, versa-se que tais recomendações contemplavam os seguintes direcionamentos, a saber:

Essas orientações procuram afirmar as especificidades da criança desde os 6 anos de idade e durante todo o processo dos cinco anos iniciais do EF, exigindo assim um redimensionamento da ação pedagógica no interior das escolas. Nessas formulações surgem com vigor indicações de que as instituições deverão organizar as turmas observando a idade e o desenvolvimento das crianças, prever e prover os recursos didáticos e assegurar a formação continuada à equipe pedagógica e administrativa (SOUZA, 2011, p.6).

As instituições educacionais, como instituição social, possuem como função basilar trazer para a sua estrutura as produções históricas produzidas pela humanidade, a atualização destes, além de outros saberes, de maneira a alfabetizar a criança para que a mesma aprenda a ler e escrever, entendendo e fazendo uso social da língua materna e suas interfaces, recriando constantemente a ambiência escolar.

Pertinente às recomendações, fazem-se necessárias algumas ponderações, tais como: um processo avaliativo voltado para o diagnóstico e intervenções pedagógicas, se necessário, além de um olhar diferenciado para a educação infantil.

Savelli (2008) afirma que o ensino fundamental de 9 anos possui caráter de obrigatoriedade para o Estado assumir sua responsabilidade em ofertar aos cidadãos brasileiros de seis anos o acesso à educação básica, resgando-se um princípio constitucional do direito à educação e a cidadania. Ele salienta que esse marco legal oportunizou as crianças de classes mais marginalizadas o acesso à escola, uma vez que os filhos oriundos de famílias abastadas já possuíam esse acesso desde a tenra idade.

Uma questão que precisa ser ponderada, baseia-se no fato de que a inserção desse perfil de aluno exige maiores investimentos na formação inicial e continuada do educador, na melhoria dos espaços físicos, nos materiais didáticos, na revisão da carga horária e no próprio planejamento do projeto político pedagógico.

Com a introdução do EF de 9 anos, ressalta-se que é necessária a mobilização de todo o corpo educacional com vistas ao comprometimento deste para que sejam efetivadas todas as diretrizes pertinentes à essa política.

Respalda-se que o sucesso desse processo de ampliação da escolarização de 9 anos perpassa pela construção coletiva de uma proposta curricular direcionada para assegurar os conhecimentos e habilidades fundamentais para que o aluno consiga construir sua aprendizagem com autonomia, criticidade e cidadania.

A seguir, enfoca-se o Plano Nacional de Educação, apreendendo o tema da qualidade da educação, com vistas a incitar debates sobre a possibilidade de concretização de uma qualidade socialmente referenciada.

2.2 O Plano Nacional de Educação

Em 2014, foi aprovado, mediante a lei nº 13.005, o Plano Nacional de Educação (PNE), cujo propósito foi a definição de 20 metas educacionais, visando a consolidação de um sistema educacional nacional que fomente o exercício da reflexão, rompendo com as profundas desigualdades ainda existente no território nacional.

As metas abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, de modo amplo, assim como da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA); oferecendo educação básica em tempo integral e também fomenta a qualidade dessa etapa, assegurando foco em questões especialmente importantes (como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse imenso projeto (BRASIL, 2018).

Dentre as 20 metas que compõem o plano e, tendo em vista o foco desta pesquisa, destaca-se a meta número cinco, que consiste em alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, em que a primeira estratégia para a promoção dessa meta propõe a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização articulados com os processos pedagógicos desenvolvidos na pré-escola.

Nesse panorama, não existe, pois, a possibilidade de desenvolver as ações sem ser de maneira articulada, à medida que a ênfase precisa ser a construção de metas em consonância com o PNE. Assim, o alinhamento dos planos de educação no município constitui-se em um passo de intensa relevância para minimização de lacunas existentes nas políticas públicas educativas.

Nessa perspectiva, o PNE tem vigência de 10 anos, e se constitui como sendo um plano de compromissos entre os entes federados e diversas organizações da sociedade civil em prol da equidade da educação no Brasil; assim, esse documento é base para a construção dos planos educacionais municipais e estaduais. No quadro 1 ilustram-se as metas do Plano Nacional de Educação.

Quadro 1- Metas do Plano Nacional de Educação

METAS PNE	
Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais I – Erradicação do analfabetismo. II – Universalização do atendimento escolar. III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Metas: de 1 a 5; 9; 11 e 12; 14.	Diretrizes para a promoção da qualidade educacional IV – Melhoria da qualidade da educação. V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais em que se fundamenta a sociedade. Metas: 6 e 7; 10; 13.
Diretrizes para a valorização dos (as) profissionais da educação IX – Valorização dos(as) profissionais da educação. Metas: 15 a 18.	Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública. VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País. X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Metas: 8 e 19.
Diretrizes para o financiamento da educação VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade. Meta: 20.	

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

É mister ratificar que o PNE é uma política pública norteadora de várias políticas educacionais. Destaca-se no artigo 11 da referida lei, o seguinte direcionamento acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado

em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles (BRASIL, 2014).

Assim, mediante as informações supracitadas, é conveniente afirmar que os sistemas de avaliação de ensino devem possuir uma função ética, além de uma função pedagógica, em que deve ser enfatizada a análise de se averiguar se o direito à Educação, que hoje significa o direito de aprender, está sendo assegurado a todas as crianças.

E, também, como uma estratégia que visa contribuir para que as metas anteriormente citadas sejam atingidas, firmou-se o PNAIC, que será melhor abordado a seguir.

2.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi estabelecido em 5 de julho de 2012 trazendo consequências ao Ensino Fundamental de 09 anos, mais especificamente para o 1º, 2º e 3º anos período compreendido como ciclo de alfabetização. Neste Programa, os entes governamentais (governo federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios) comprometeram-se legalmente a alfabetizar em Língua Portuguesa e Matemática, todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

O PNAIC consiste em um programa que almeja que os professores estejam preparados, motivados e comprometidos, e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças. Assim sendo, é imprescindível que haja o asseguramento de formações continuadas para a melhoria e intensificação do trabalho docente, a fim de que o mesmo seja desenvolvido com competência, entusiasmo e motivação (BRASIL, 2014).

O Pacto, em seu art. 2, da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, instaura que:

§ 1º As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC se caracterizam: I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do Programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas. § 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma

responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. § 3º As ações de formação serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do Programa (BRASIL, 2017, págs. 1-2).

A proposta do Pacto, dessa forma, almeja permitir a qualificação dos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no intuito de que se melhorem as suas ações alfabetizadoras, e com isso, maximizar os indicadores de formação das crianças.

Uma de suas mais relevantes ações consiste na formação de professores, com o foco específico no letramento, sendo que a alfabetização, na perspectiva do letramento, deve evidenciar a relevância do trabalho com os mais variados gêneros textuais, com base nos diferentes suportes de leitura (ALVES *et al*, 2018).

A Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, em seu artigo 5º, ainda esclarece que as ações do Pacto objetivam:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012a).

A proposta de formação continuada do Programa, pois, apresenta, no eixo apropriação e valorização da cultura e escrita, que a alfabetização necessita estar pautada, levando-se em consideração a perspectiva do letramento.

Para subsidiar as ações do PNAIC, tem-se, ainda, a Portaria nº1458 de 14 de dezembro de 2012, que “define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012” (BRASIL, 2012b).

Ainda a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que se refere ao pagamento de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos participantes do curso de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; e a Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes do Programa.

Neste sentido, a adesão ao PNAIC confere aos entes federativos o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e em Matemática. Para isso, eles assumem as seguintes atribuições:

- I - alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II - realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III - no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL [s.d.]).

Destarte, percebe-se a vinculação do PNAIC à meta 5 prevista no PNE 2014-2024, que diz respeito à alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, e que retrata um grande desafio à educação básica, desafio este já constatado pela ANA, criada a partir do PNAIC, e que foi aplicada pela primeira vez em 2013. A ANA produz indicadores que contribuem para analisar as condições de escolaridade, cujo objetivo é aferir o nível de alfabetização e letramento e, também, das competências matemáticas dos alunos do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013).

O PNAIC apresenta uma concepção pedagógica que defende “[...] os princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Nesse sentido, objetiva incentivar os professores a considerarem “[...] o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como [a refletirem] sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Pautado também no compromisso de assegurar a alfabetização plena a todas as crianças até 8 anos de idade, a proposta do PNAIC considera que uma criança alfabetizada precisa ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2017).

Em suma, ratifica-se que o PNAIC, desde sua gênese, teve uma proposta diferenciada dos outros programas instituídos pelo MEC, visto que foi concebido para ser uma política pedagógica norteadas pela formação continuada docente, pela avaliação diagnóstica e pelo fornecimento de material didático diferenciado, tanto para o alunado quanto para os professores.

A alfabetização, na concepção deste Pacto, significa a capacidade do indivíduo em interpretar e interagir em diferentes textos escritos, tendo, pois, autonomia para a leitura e a escrita em múltiplos contextos, compreendendo também outras linguagens, como a matemática.

O PNAIC propôs uma articulação entre o processo de avaliação, formação continuada, de valorização do papel do professor, dentro de uma perspectiva de construção da identidade deste profissional.

A seguir, com o objetivo de continuar as reflexões acerca das Políticas públicas ligadas aos processos de avaliação, enfatiza-se a ANA, no âmbito da Educação Básica.

2.4 A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) no contexto do sistema de avaliação da Educação Básica

A avaliação educacional em larga escala no Brasil tem como um de seus marcos principais o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que existe desde 1990 e tem ecoado de diversas formas e complexidades, tanto em produções acadêmicas, como no funcionamento das escolas e nas práticas pedagógicas, com vistas a melhorar a qualidade do ensino brasileiro.

O SAEB, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), tendo como principais objetivos a avaliação da qualidade da educação desenvolvida no país e a apresentação dos indicadores educacionais por regiões e unidades da federação, subsidiando dessa forma intervenções e o aprimoramento das políticas públicas brasileiras (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Desde a sua gênese, o SAEB passou por um processo de aperfeiçoamento e consolidação. Uma transformação que merece destaque consiste na sua realização com constância, a cada dois anos, o que, nessa proposta, é essencial para efeito de analogia dos resultados e para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação junto aos sistemas de ensino. O SAEB abrange uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal, sendo aplicado às escolas públicas e privadas de ensino fundamental e ensino médio.

Sobre a avaliação educacional define-se que o seu foco é a análise acerca da aprendizagem dos alunos por meio da aplicação de instrumentos de pesquisa e do ambiente em que se processa esse conhecimento.

Nesse contexto, tem-se a mais nova ferramenta desse sistema, que consiste na ANA, atrelada ao PNAIC, instituído em 2012 pelo Governo Federal. O fato de compor o SAEB e fazer parte do Pacto suscita, na ambiência das políticas curriculares e de avaliação, uma configuração ímpar. O uso dos resultados oriundos ANA não é igual ao que é efetivado através dos resultados da Prova Brasil (ANRESC) e da Avaliação Nacional da Educação Básica

(ANEB), outras duas integrantes do SAEB (LEAL, 2015). Ele aponta intervenções emergenciais na política de formação continuada do professor alfabetizador.

Com base nas referências legais e nas políticas educacionais para o Ciclo da Alfabetização, associadas ao conhecimento produzido na área, foram formulados os fundamentos e a matriz de referência da ANA. Nas referências, a alfabetização assume foco central da escolarização, como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita. A alfabetização, enquanto base para a aquisição de outros conhecimentos escolares, concorre para a inserção das pessoas nos contextos letrados, como elemento significativo de apropriação dos bens culturais e, para a formação crítica e cidadã.

Essa avaliação foi criada por meio da Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012, que institui o PNAIC, compromisso firmado pelo governo federal, pelos governos estaduais e do Distrito Federal e administrações municipais, cuja meta é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade até o fim do terceiro ano do ensino fundamental. O objetivo da avaliação é aferir a aprendizagem em língua portuguesa e matemática o que, consequentemente, dá subsídios aos gestores públicos para a concretização do compromisso firmado. A ANA, pois, consiste em uma avaliação externa,

Que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. A ANA é censitária, portanto, será aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, será aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção serão feitas pelo INEP. Considera-se apropriado que o professor regente de classe esteja presente à aplicação (BRASIL, 2010, sem paginação).

Dessa forma, tem-se que é de intensa importância o desenvolvimento de avaliações externas, à medida que consistem em ponto de apoio, um elemento a mais, para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional.

Do SAEB advêm informações que compõem o cálculo do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), associado aos resultados e ao fluxo escolar, usado para inspecionar se as metas postas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estão sendo cumpridas, incluindo-se a de atingir até o final da durabilidade do plano um IDEB de 6,0 pontos, índice do nível de qualidade educacional da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). À medida em que são apresentados pelo programa, os

resultados da ANA são um dos instrumentos à disposição do professor para supervisionar as aprendizagens desses estudantes (FERNANDES, 2007).

Essa missão, atrela-se, organicamente ao Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PFCPA), outra ação integrante do PNAIC. Esta ação compila elementos que suplantam essa dupla faceta da ANA, situando-a, *a priori*, no panorama do SAEB e, após, no contexto do PNAIC, e contestando-a com base em pesquisas que analisam o efeito que as políticas de avaliação em larga escala têm produzido sobre a educação brasileira.

Averigua-se, dessa forma, que os objetivos e metas firmados nas instâncias governamentais requerem um tipo de educação a ser ofertada, qual seja, uma educação de qualidade baseada em uma gestão que transforme a ação do alfabetizar letrando, de forma que se promova o desenvolvimento holístico das crianças, a interação e a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

No processo de alfabetização, grande parte dos alunos ingressa ao 3º ano sem saber ler, escrever e contar. Face a esse panorama, o governo criou estratégias, tais quais as avaliações em larga escala para o ensino fundamental - anos iniciais (Provinha Brasil, ANA e PNAIC), no intuito de que seja instigada a qualidade do ensino fundamental nos anos iniciais, em que ocorre o processo de alfabetização (DICKEL, 2016).

Compreende-se como o público-alvo da ANA, os estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em unidades educacionais públicas, das áreas urbanas e rurais e cuja turmas tenham no mínimo 10 alunos matriculados e frequentes.

A ANA, possui, como público-alvo, “[...] os alunos matriculados na última etapa do ciclo de alfabetização, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental, de turmas regulares de escolas públicas urbanas e rurais com, no mínimo, 10 estudantes matriculados” (BRASIL, 2015, p.21).

Além de mensurar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, a ANA almeja analisar ainda as condições de oferta de ensino. Sendo assim, aplicam-se questionários aos docentes e gestores das escolas, cujo âmago desses instrumentos é criar dados concernentes: “[...] às condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras” (BRASIL, 2013, p.8).

O panorama capitalista e neoliberal, ao longo do século XIX, se disseminou pela Europa, Estados Unidos e países de capitalismo periférico. Seus ideais de liberdade e individualismo penetraram nas principais estruturas socioeconômicas e político-culturais dos países cujos reflexos atingiram sobremaneira a educação e as finalidades as quais a educação assume. Nessa ambiência histórica, contesta-se se realmente as avaliações externas estão

cumprindo suas finalidades expostas nos documentos legais e se é possível medir a qualidade do ensino por meio de testes padronizados (NETO; CAMPO, 2016).

Habitualmente, a avaliação da aprendizagem é foco de propostas e práticas por um tempo considerável e, nas últimas décadas, a avaliação enfatiza, entre outros objetos, cursos, instituições escolares, sistema educacional e o desempenho docente. Destarte, “ousa-se considerar que o favorecimento da população escolar com educação de qualidade social não tem sido o desígnio das políticas curriculares e, de avaliação” (MENEGÃO, 2016, p. 643), gerado pela descontinuidade das políticas públicas de governo.

A avaliação de desempenho escolar, atrelada a programas de avaliação externa de redes escolares, como programa de governos, é basicamente um processo novo no Brasil, não chegando aos 30 anos. Para Gatti (2014, p. 10):

Embora ensaios desse tipo de avaliação possam ser encontrados em vários momentos de nossa história educacional, eles se caracterizaram mais como pesquisa do que como processos ligados a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares de modo direto.

Assim é que as questões ligadas à avaliação educacional relativa a desempenhos de sistemas educacionais adentram um tanto tardiamente nas discussões no campo da educação.

Ainda consoante Gatti (2014), pode-se delimitar a década de 60 como o período que emergem mais intensamente a preocupação específica com processos de avaliação escolar, à medida que, até certo momento, esses processos não tinham critérios bem esclarecidos ou instrumentos que possam garantir ações mais efetivas. Entretanto, essa preocupação era direcionada especificamente aos processos seletivos para ingresso no ensino superior, em momento em que a disputa por vagas nesse nível de ensino tornou-se acirrada, à proporção que maiores números de alunos chegavam a findar o ensino médio. A preocupação com a avaliação de desempenho escolar não estava atrelada ao sistema escolar como de maneira geral em relação àqueles que poderiam ou não adentrar em curso de nível universitário. De qualquer maneira, foi nesse movimento que alguns profissionais passaram receber formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar.

A política de avaliação em larga escala, portanto, foi considerada como sendo uma ferramenta que permite aos formuladores de políticas públicas investir e propor ações em escolas que ainda não estão em condições de oferecer um ensino de qualidade.

Para Werle (2010), a avaliação em larga escala consiste em um procedimento complexo que almeja a obtenção de resultados gerais dos sistemas de ensino, efetivado por agências

técnicas a partir de testes e medidas, utilizando-se ou não de procedimentos amostrais que envolvem diferentes tipos de avaliação.

Mais recentemente, o MEC expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, em modo de aplicação universal para todos os alunos em algumas séries do ensino fundamental, e não mais de maneira amostral, integrando essa prova ao SAEB.

A democratização do ensino no Brasil consiste em uma conquista bem recente. Até meados dos anos 1990, o grande desafio da educação brasileira referia-se à garantia de que todas as crianças em idade escolar frequentassem as salas de aula. Ampliando-se o acesso às escolas emergiram neófitas preocupações com a qualidade do ensino.

Para Bourdieu (1998), ao se abordar a massificação do ensino, tem-se, assim, uma instigação para o fato de que a simples inclusão das crianças e adolescentes das classes populares no sistema não oferece nenhum tipo de garantia em relação à qualidade.

No momento em que esses estudantes, ainda tendo a oportunidade de estudar, não obtenham, com a educação, um benefício social, a escola se torna, pois, “uma decepção coletiva, uma “espécie de terra prometida, assemelhando-se ao horizonte, que recua à proporção que se avança em sua direção” (BOURDIEU, 1998, p.221).

Desse modo, não basta garantir o acesso à escola, é imprescindível a oferta de uma educação de qualidade e para todos, porém, para isso era e é fundamental conhecer que tipo de ensino é oferecido e em que condições se encontra a escola pública.

A ANA foi concebida como avaliação censitária, ou seja, destinada a aferir os níveis de alfabetização de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, o que estabelece como público-alvo os estudantes matriculados nas redes públicas no final do Ciclo de Alfabetização. Estatísticas revelam que as taxas de reprovação, no Brasil, no ano de 2014, foram: 1,5% no 1º ano, 2,9% no 2º ano e 11,1% no 3º ano. Fica evidente então o quanto o Ciclo de Alfabetização requer atenção especial dos gestores locais e diretores, no sentido de compreender o processo que culmina com índice tão alto de reprovação ao final do Ciclo de Alfabetização, que traz como consequência o desordenamento do fluxo escolar (BRASIL, 2010).

Outro dado relevante, a análise dos dados do Ciclo de Alfabetização, no ano de 2014, demonstra que a distorção idade-série cresce a cada ano escolar: 1º ano, 3,5%; 2º ano, 6,8%; e 3º ano, 16%. Por região, as maiores taxas de distorção encontram-se no Norte (5,7% no 1º ano, 11,7% no 2º ano e 25,1% no 3º ano (BRASIL, 2010).

Esses dados são extremamente preocupantes do ponto de vista da alocação de recursos e insumos ao Ensino Fundamental.

Essa avaliação, portanto, vai além da aplicação do teste de desempenho do estudante, avançando para a coleta de informações e a produção de indicadores contextuais sobre as condições de oferta do ensino em cada unidade escolar. A metodologia desenvolvida para a ANA implica uma visão geral do processo avaliado e não somente sobre o desempenho dos estudantes (BRASIL, [s.d]).

Os testes de desempenho e os questionários de coleta de dados contextuais são instrumentos de medida que se complementam. Seus objetivos são:

- I - avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- II - produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- III - concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013).

O levantamento de diferentes dados, por meio de diversos instrumentos, permite que se obtenham informações variadas, capazes de oferecer uma visão global e analítica do objeto em avaliação, sobretudo ao tratar-se de um processo complexo como a alfabetização. Ao mesmo tempo, a informação produzida com base em instrumentos de medição e de coleta de dados sempre representa um recorte do fenômeno, sujeito a interpretações múltiplas, que devem ser realizadas com cautela, lidas e reinterpretadas pelos gestores, pelos educadores e pela comunidade considerando suas realidades e necessidades, de forma que os resultados sejam utilizados de maneira coerente com os limites desses instrumentos utilizados (BRASIL, 2013).

Cabe ressaltar que o teste não consegue mensurar o pleno uso social da Língua Portuguesa e da Matemática, fornecendo apenas informações sobre alguns aspectos desse uso social: aqueles relativos à alfabetização/letramento escolar passíveis de serem mensurados por itens de múltipla escolha e por itens de resposta construída. Para esse fim, são aplicados na ANA testes de Matemática, Leitura e Escrita.

As matrizes de referência³ consistem em uma seleção de habilidades que devem refletir o construto analisado, podendo, assim, oferecer informações sobre o fenômeno avaliado. Desse modo, uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes, o que não nega que possam existir outros saberes ou informações significativas sobre o fenômeno. O recorte torna-se necessário pelas características do instrumento de mensuração, que possui número

³ O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação (BRASIL, 2010, sem paginação).

limitado de itens. Por consequência, alguns conhecimentos/informações não são selecionados para compor a matriz, mas certamente não poderão ser excluídos do processo de ensino e aprendizagem, pois trata-se do currículo.

Quadro 2- Matrizes de referência

EIXO LEITURA		
H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica	H3. Reconhecer a finalidade do texto
H4. Localizar informações explícitas em textos	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal	H8. Identificar o assunto de um texto; H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.	

Ainda que a configuração do SAEB tenha passado reformulações desde seus primeiros ciclos, algumas dessas mudanças apresentam destaque especial, como, por exemplo, a introdução, em 1995, da ferramenta metodológica da Teoria de Resposta ao Item (TRI), fato que, anterior à elaboração dos PCN, alterou, significativamente, a maneira de formulação e aplicação das provas e interpretação dos resultados.

A análise pela TRI estabelece como foco o item e não o escore total, ou seja, o total de acerto no teste, como na Teoria Clássica dos Itens (TCT), que é um método de correção que vai indicar taxas de erro e acerto por disciplina, conteúdo e habilidade. O modelo da TRI relaciona o traço latente do indivíduo, por exemplo, a alfabetização, com a probabilidade de ele acertar o item. Com base nas respostas dadas pelos respondentes ao conjunto de itens, podem-se estimar os parâmetros dos itens, as proficiências dos indivíduos e a proficiência média de um ou mais grupos de indivíduos (por exemplo, pode-se estimar a proficiência de uma escola ou município).

Os resultados podem ser alocados em uma escala de proficiência que, respeitadas algumas condições técnicas, mantém-se ao longo das edições e tem suas informações enriquecidas com o acréscimo de novos itens. Assim, o uso da TRI permite, além de comparar as diferentes edições do exame, incluir os itens e os estudantes (ou grupos de estudantes) em uma mesma escala.

Tal fato possibilita uma interpretação pedagógica que informe as habilidades que os estudantes já dominam e aquelas que ainda estão em construção. Após a aplicação do teste, a descrição dos itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas ou a proficiência do participante até aquele ponto. Cada item posicionado em um ponto da escala traduz o domínio de um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, e os respondentes cuja proficiência esteja nesse ponto provavelmente acertaram esse item e a maioria dos itens anteriores, o que demonstra grande probabilidade de domínio das habilidades descritas até ali (BRASIL, 2013).

A descrição dos intervalos da escala é feita pela definição de níveis gerais de desempenho, identificando pontos de corte pedagogicamente definidos que indicam a passagem de um nível de desempenho mais simples para outro de maior complexidade. Nesse caso, faz-se a descrição de intervalos previamente categorizados e agrupam-se em níveis de desempenho. As escalas da ANA, em Leitura e Matemática, em vez de fixarem seus níveis em relação ao desvio-padrão, como se faz na escala do SAEB, descrevem o trecho/intervalo que reúne itens cuja descrição traduz o nível de alfabetização/letramento do nível. Cada alteração de nível representa um salto no conjunto de habilidades em relação ao nível anterior.

O processo de descrição pedagógica consiste em identificar em cada item a operação cognitiva, o objeto de conhecimento e o contexto explorados, elaborando sentenças descritoras. Isso porque a complexidade e a dificuldade dos itens se dão pela articulação desses elementos. A escala de proficiência de Língua Portuguesa – Escrita é composta por cinco níveis de desempenho que pressupõem a progressão da aprendizagem de um nível para outro, muito embora deva-se salientar que a aquisição da escrita não ocorre em etapas marcadamente lineares.

A divulgação preliminar é restrita aos diretores escolares ou responsáveis legais pela instituição. Nessa etapa, o Inep disponibiliza um sistema eletrônico em que cada diretor pode visualizar a quantidade de estudantes previstos e presentes durante a aplicação da avaliação e a distribuição dos alunos por nível de proficiência em Leitura e Matemática. Para ter seus resultados divulgados, a escola tem que cumprir alguns critérios específicos de participação.

Em 2013, os critérios de divulgação foram a participação mínima de 50% de estudantes nos testes de leitura, escrita e matemática, considerando o número de matrículas declaradas ao Censo Escolar e a presença de, pelo menos, 10 estudantes no momento da avaliação.

Ao visualizar os resultados preliminares, a escola teve a oportunidade de interpor recursos, caso discordasse dos dados apresentados. A fase de recursos também é disponibilizada por meio de um sistema eletrônico. Nele, o diretor pode indicar até três opções, caso discorde dos resultados apresentados, registrando a respectiva justificativa. Ainda em 2014, o INEP disponibilizou 03 (três) instrumentos de divulgação dos resultados finais da ANA: o Boletim da Escola, o Painel do Município e o Painel do Estado.

O Boletim Censo escolar emerge no sentido de se criar um canal de comunicação entre o INEP e os usuários do Sistema Educacenso. Divulgado periodicamente, no formato digital, o Boletim enfatiza informações sobre o Censo Escolar, sobre campos de coleta do Sistema Educacenso, sobre a disseminação das informações estatísticas, bem como, notícias e dúvidas dos usuários do sistema (BRASIL, 2010).

O Boletim da Escola está disponível para acesso público no portal do INEP (<http://portal.inep.gov.br/>). Para conhecer os resultados da escola, é preciso utilizar o código Inep da unidade escolar. No Boletim, estão registrados os dados de contexto e de aprendizagem dos estudantes. Com esse instrumento, em conjunto com as avaliações internas, a escola pode analisar pedagogicamente os níveis de alfabetização dos estudantes e, se necessário, reorientar as práticas pedagógicas.

E, com o intuito de apresentar o cenário abordado nesta pesquisa, e também a formações continuadas na cidade de São Luís, trazemos a subseção seguinte.

2.5 Programas de Formação Continuada em São Luís

O histórico de formação continuada na Rede Municipal de São Luís inicia com o PSLTQLE, uma política do governo municipal de São Luís, criado em 2002.

Este programa instigava o desenvolvimento de propostas que vislumbrassem a formação docente, mediante reformas educacionais, elaboradas pela SEMED. Caracterizava-se pelo uso de alternativas que vislumbravam o fazer pedagógico, de modo que o mesmo interferisse, benéficamente, na aprendizagem dos alunos.

Como já mencionado, o Programa tinha como objetivo estratégico a criação de algumas das condições necessárias à formação de leitores e escritores – profissionais e alunos da rede municipal (SOLIGO, 2004a, p. 30). As políticas e programas da SEMED, tendo como horizonte

a garantia da qualidade da aprendizagem dos(as) alunos(as), deram à formação continuada dos(as) professores(as) um peso diferente, sobretudo, considerando-se que o PSLTQLE tem como ação estratégica e transversal a formação dos(as) profissionais da educação, mas, focalizam e fragmentam a formação quando estabelecem uma rede de hierarquias a receber as informações necessárias para a condução da formação continuada dos(as) professores(as) da rede municipal.

O referido Programa foi considerado uma reforma na trajetória das políticas públicas da rede de Ensino Pública Municipal da cidade de São Luís, consistiu em uma ação ampla e complexa, levando-se em consideração os inúmeros aspectos que poderiam ser priorizados e aprofundados, no âmbito da leitura e da escrita em São Luís, Maranhão. Assim, destacaram-se as estratégias mais expressivas para o entendimento da importância, bem como do significado conferido às formações continuadas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino, especialmente dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.

O delineamento dessa política se deu através da parceria com a Abaporu. Foram os técnicos desta empresa, juntamente com os(as) gestores(as) das políticas da SEMED que decidiram que a formação continuada dos(as) profissionais que exercem diversas funções na Rede Pública Municipal seria considerada uma ação estratégica e transversal a toda política da Secretaria. Foram eles também que definiram o modelo a ser adotado para essa formação. Cabe, ainda, como destaque, o fato de que o PSLTQLE propõe, como um dos aspectos da valorização profissional, tempo previsto na jornada de trabalho para planejamento, estudo e produção coletiva. No entanto, esse tempo, no projeto do Estatuto do Magistério, também elaborado pela Abaporu, é garantido aumentando-se a carga horária dos(as) professores(as) para 24 horas semanais.

Nota-se que essa iniciativa tem seu contraponto nos movimentos organizados dos(as) educadores(as), que reivindicam jornada integral em um único estabelecimento de ensino, contemplando 40 horas de trabalho, com, no máximo, 20 horas em sala de aula e, no mínimo, 8 horas para estudos e planejamento. Sabe-se que não é fácil desenvolver um trabalho de qualidade quando se tem uma sobrecarga permanente de atividades e responsabilidades frente a uma tripla jornada de trabalho em escolas, geralmente, diferentes e distantes. Ressalte-se que os encontros de formação continuada de professores (as) nas escolas devem ser realizados, preferencialmente, aos sábados, tendo em vista que a maioria destes (as) profissionais tem todos os seus horários comprometidos.

Todavia, conforme Soligo (2004a, p.35), como resposta às demandas colocadas pela Equipe Técnica da SEMED, impôs-se a necessidade de uma ação direta também junto aos (às)

coordenadores (as) pedagógicos (as). Assim, foi organizado um cronograma de encontros mensais de formação destes (as) profissionais pela equipe da Abaporu. O objetivo desses encontros era orientar os (as) coordenadores (as) pedagógicos (as) que trabalham nas escolas para a realização de ações formativas com os (as) professores em serviço. Porém, o procedimento utilizado era a tematização da prática pedagógica realizada em sala de aula pelo (a) professor (a), focalizando situações didáticas de alfabetização e letramento. Nessa perspectiva, o foco era a atuação do (a) professor (a).

Outro programa relevante na SEMED foi o PROFA do governo federal, que contava com uma equipe de formadoras capacitadas que ministravam pautas voltadas para a Didática da alfabetização. Ele foi estruturado a partir da realização das ações de formação continuada de coordenadores (as) pedagógicos (as) e de professores (as), destacando limites e possibilidades para uma formação com qualidade.

O PROFA consistiu em uma ação estratégica largamente divulgada pelo MEC na elaboração das políticas públicas educacionais voltadas para a formação de cidadãos leitores, e tem sido um grande investimento em programas de formação continuada dos profissionais do magistério que lidam com as redes públicas de educação. Isso pode ser comprovado no Guia de Orientações Metodológicas Gerais (2001d), um dos documentos oficiais do PROFA (PROFA, 2001).

Segundo Menezes e Santos (2001), tratava-se de um curso de formação continuada anual, destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

No PROFA, uma das ações de políticas públicas para a formação docente, inserida nas estratégias da SEMED, como forma de intensificar as ações pedagógicas de gestores e docentes, organizava-se a partir de parcerias entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), as universidades, as secretarias de educação e escolas, justificando-se pela necessidade de oferecer apoio didático e metodológico sobre alfabetização aos docentes.

Outra formação de grande relevância na Rede foi o Pró-letramento, em 2005, identificado “como um curso de atualização específico para professores que lecionam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 32). Nesta formação, os educadores poderiam fazer um curso de alfabetização e linguagem e outro de Matemática, perfazendo uma carga horária de 120 horas em cada área de formação, sendo que, inicialmente, esses cursos foram oferecidos apenas para as regiões norte e nordeste do Brasil.

A estruturação desses programas, tendo como foco a alfabetização e letramento nas formações continuadas para professores alfabetizadores, segundo Constant (2015), se deu a

partir dos resultados das avaliações de larga escala que demonstravam resultados insatisfatórios em relação à alfabetização das crianças brasileiras. Esses dados reforçaram no ambiente educacional a preocupação com a alfabetização e a proposição destas políticas públicas como meios para extinguir o fracasso nesta etapa de escolarização.

2.6 Analisando os resultados da ANA na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís-MA

No âmbito municipal, os resultados da ANA revelam que os estudantes do município de São de Luís estão concluindo o ciclo de alfabetização, ainda sem desenvolver as habilidades necessárias para continuar sua trajetória escolar. Esses resultados serão expostos a seguir em tabelas.

É relevante ressaltar, nesse contexto, a fim de que melhor se abordem as informações constantes deste capítulo, os níveis da ANA. Assim, têm-se: os estudantes que estão no nível 1, desenvolveram a habilidade de ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas e não canônicas, com base em imagem. Os estudantes do nível 2, desenvolveram as habilidades de identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete; localizar informações explícitas em textos curtos (com até 5 linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e narrativo; identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo; inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

Particularmente, na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, através dos resultados, constata-se o quanto é impactante o nível de aprendizagem dos estudantes que ainda não conseguiram consolidar a base alfabética, nem realizar simples operações matemáticas.

Neste sentido, muitas escolas buscam estratégias eficazes para sanar/amenizar tais dificuldades de aprendizagens, promovendo em seus espaços, oficinas de apropriação de resultados das avaliações externas e internas, planejamentos coletivos, tomada de decisões compartilhadas, planos de intervenção pedagógica, formação continuada, intervenções pontuais, a partir de metas que se efetivem em desenvolvimento de habilidades, em construção de conhecimentos, o que caracteriza a responsabilização pelos resultados.

Abaixo segue a distribuição dos resultados por ano de aplicação da ANA – no Estado do Maranhão, São Luís e Região, entre os anos de 2013, 2014 e 2016.

Tabela 1 - Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em leitura – ano 2013

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ESTADO	46,68%	34,21%	16,75%	2,36%
REGIONAL	39,0%	35,0%	22,0%	5,0%
MUNICÍPIO	39,93%	33,96%	22,23%	3,88%

Fonte: Painel educacional Município São Luís / INEP.

Os resultados da tabela 1, mostram que grande parte dos estudantes do Estado do Maranhão, da região Nordeste e do município de São Luís estão nos níveis 1 e 2 da escala de proficiência.

Esses níveis revelam que os estudantes ainda não consolidaram a base alfabética, que necessitam de intervenções pontuais no tocante ao desenvolvimento da consciência fonológica, no acesso aos gêneros textuais e da participação ativa nas práticas sociais de leitura e escrita.

Tabela 2 - Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em escrita – ano 2013

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ESTADO	39,84%	21,29%	17,49%	13,02%
REGIONAL	20,0%	22,0%	11,0%	43,0%
MUNICÍPIO	32,57%	23,72%	20,77%	15,90%

Fonte: Painel educacional Município São Luís / INEP.

A tabela 2 mostra que os estudantes do Estado e do Município se concentram nos níveis 1 e 2, portanto apresentam dificuldades no desenvolvimento da habilidade escritora. Os estudantes que estão no nível 1 são capazes de escrever palavras com sílabas canônicas (consoante mais vogal) e não canônicas com algumas dificuldades, pela omissão e/ou troca de letras. No nível 2, são capazes de escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas e de escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase, evidenciando um distanciamento da norma padrão da língua.

Tabela 3 - Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em leitura – ano 2014

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ESTADO	44,0%	37,0%	16,0%	2,0%
REGIONAL	36,0%	37,0%	22,0%	6,0%
MUNICÍPIO	41,10%	36,69%	18,97%	3,25%

Fonte: Painel educacional Município São Luís / INEP

A tabela 3 revela que, mesmo diante de algumas intervenções propostas pelas Redes Estadual e Municipal, os resultados da proficiência em leitura ainda são insatisfatórios sob o ponto de vista de um número ainda expressivo de estudantes nos níveis 1 e 2.

Tabela 4 - Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em escrita – ano 2014

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
ESTADO	24,0%	24,0%	13,0%	37,0%	1,0%
REGIONAL	20,0%	22,0%	11,0%	43,0%	4,0%
MUNICÍPIO	23,01%	19,40%	14,42%	41,84%	1,32%

Fonte: Painel educacional Município São Luís / INEP

A tabela 4 aponta para um avanço na escrita, os estudantes concentrados no nível 4 são capazes de escrever ortograficamente com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão. Por outro lado, é visível que a região Nordeste ainda apresenta resultados inferiores ao restante do país.

Tabela 5 - Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em leitura – ano 2016

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
ESTADO	40,46%	36,84%	18,90%	3,80%
REGIONAL	34,11%	35,04%	23,57%	7,28%
MUNICÍPIO	34,85%	36,64%	22,82%	5,69%

Fonte: Painel educacional Município São Luís / INEP

A tabela 5 mostra que, mesmo diante dos investimentos em formação continuada para os professores do Ciclo de Alfabetização via PNAIC, os números revelam ainda uma grande concentração de estudantes nos níveis 1 e 2.

Tabela 6 - Distribuição dos estudantes por níveis de proficiência em escrita – ano 2016

	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4	NIVEL 5
ESTADO	28,06%	28,16%	3,71%	37,88%	2,08%
REGIONAL	24,07%	23,37%	3,39%	45,66%	3,51%
MUNICÍPIO	26,88%	23,75%	3,43%	43,61%	2,33%

Fonte: Painel educacional Município São Luís / INEP.

Diante dos dados aqui apresentados, observa-se uma volatilidade nos resultados, com níveis inadequados de alfabetização e letramento para a 3ª etapa do ciclo de alfabetização, tanto na esfera estadual quanto municipal. É urgente uma política de alfabetização consistente que se caracterize como uma política de Estado, que possibilite o fortalecimento do processo de ensino

e aprendizagem, num trabalho que tenha como foco a alfabetização e letramento, trazendo, como elementos potencializadores, a consciência fonológica, os gêneros textuais e a produção textual, numa regularidade que se efetive a partir do plano didático e da rotina semanal.

Neste cenário que exige um redimensionamento na política de formação continuada considero imprescindível um plano de formação que produza impactos nas práticas docentes e que possa contribuir para reverter os dados acima apresentados, ou seja, um caminho para intervir nos resultados das aprendizagens.

2.7 Conhecendo o Núcleo Coroadinho

O bairro Coroadinho nasceu em virtude da expansão urbana da cidade de São Luís e a maior parte de seu território foi "ocupado" pelas famílias que, vindo do interior do Estado, não possuíam lugar para se estabelecerem. A ocupação das terras do Coroadinho aconteceu em março de 1977, porém, bem antes de chegarem os primeiros ocupantes na área até então chamada de Sítio Caboclo, já existiam alguns moradores que usavam a terra para fazer plantação agrícola.

Como acontece na maioria das áreas ocupadas, a disputa pela posse da terra é certa, sempre surge um suposto dono. O que não foi diferente nessa região: um suposto proprietário apresentou documentos que, segundo ele, atestava ser de sua propriedade toda a área.

Desse modo, deu-se início à venda de lotes por esse suposto proprietário e, a partir de então, em detrimento de questionamentos da população da área, sobre a veracidade das informações desse suposto proprietário, desenvolve-se uma batalha judicial entre o mesmo e os ocupantes do local.

A disputa judicial pela posse da área se arrasta até o ano de 1984, quando a justiça confirma que a documentação apresentada pelo suposto proprietário não tinha nenhum valor legal, e dá ganho de causa aos ocupantes.

Em virtude da falta de planejamento na organização do bairro este passou a apresentar vários problemas de cunho estrutural, pois nunca possuiu um sistema educacional de qualidade ou infra-estrutural. Hoje, estima-se que a área do Coroadinho possua mais de cem mil habitantes, o índice de pessoas que conseguem ascender economicamente no bairro é muito pequeno e este índice é composto por pessoas que têm o comércio como atividade profissional. No que se refere à quantidade de domicílios, em 2019, possuía 14.243 domicílios, um dos aglomerados subnormais com maior número de domicílios do Brasil (G1 MARANHÃO, 2020).

A disputa judicial pela posse da área se estende até o ano de 1984, quando a justiça confirma que a documentação apresentada pelo suposto proprietário não tinha nenhum valor legal, e dá ganho de causa aos ocupantes. O resultado não seria favorável aos ocupantes se não tivesse tido o empenho de dois sacerdotes: frei Eurico e frei José, que eram ligados a paróquia Nossa Senhora da Glória, foram eles que deram o suporte financeiro para as despesas do processo, outro nome fundamental foi do advogado Dr. Sandes Macedo, que fez o levantamento do histórico da área e conseguiu provar que a documentação apresentada não tinha valor legal.

A luta do povo do Coroadinho continua, o que surgiu como uma ocupação tornou-se um dos mais populosos bairros de São Luís, e infelizmente carente de muitas coisas principalmente de políticas públicas voltadas à sua numerosa população.

Muitas conquistas foram alcançadas, muitos projetos realizados, mas ainda muito pouco para uma comunidade carente de oportunidades, e infelizmente as desigualdades sociais têm trazido consequências desastrosas à juventude dessa comunidade.

O bairro do Coroadinho conta com um Centro Educacional e Profissional do Coroadinho – CEPEC, que desenvolve programas e projetos em parceria com ONGs, cujo a clientela são os adolescentes. Essa é uma iniciativa bastante elogiada pela comunidade. Na figura 1 está o mapa de São Luís, e a localização do bairro Coroadinho.

Figura 1 - Mapa de São Luís e seus bairros



Fonte: agenciasaoluis.com.br

Como já exposto, com o intuito de melhorar o acompanhamento técnico pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, reestruturou a organização das unidades básicas

de ensino em sete núcleos, formados por bairros adjacentes e com características socioeconômicas similares.

O Núcleo Coroadinho, onde realizamos o monitoramento, está localizado na área periférica da cidade de São Luís do Maranhão. Suas doze escolas apresentam inúmeros problemas estruturais, assim como o quadro de professores e coordenadores ainda não atende à demanda das escolas. No último Censo escolar, atendia aproximadamente 13.000 (treze mil estudantes) dentre crianças, adolescentes, jovens e adultos.

De acordo com os monitoramentos, a maioria das escolas ainda não elaborou seu Projeto Político Pedagógico, o que fragiliza o trabalho pedagógico (SEMED 2019). É este documento que dá as diretrizes para a efetividade das ações a serem desenvolvidas pela escola com foco na sua função social.

Portanto, de posse das informações coletadas em fontes oficiais, e analisadas pela pesquisadora, a seguir, explanam-se informações voltadas para os resultados da ANA, obtidos pelas escolas do Núcleo Coroadinho.

2.7.1. Analisando os resultados do Núcleo Coroadinho

Os resultados da ANA apresentados pelo Núcleo Coroadinho ainda não são satisfatórios, o que exige uma tomada de decisão pelas equipes gestoras, pelos professores e Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

As tabelas 7 e 8 apresentam dados referentes às avaliações ANA no Núcleo Coroadinho, nos anos de 2013, 2014 e 2016. É importante destacar que os resultados de 2013 e 2014 se assemelham. Outro ponto a destacar é o alto índice de infrequência, o que traz como consequência a não geração dos resultados.

Tabela 7 - Resultados das escolas do Núcleo Coroadinho – dados ANA 2013/2014

UEB / UI / CE	NÍVEL SOCIOECONÔMICO	FORMAÇÃO DOCENTE	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS				DESEMPENHO DOS ALUNOS %					
			ASPECTO	PREVISTOS	PRESENTES	PRESENTES VÁLIDOS	ASPECTO	NÍVEIS				
								1	2	3	4	5
ALBERICO SILVA - CIEP	BAIXO MÉDIO	79,5%	LE	40	34	34	LE	c	29,41	41,18	8,82	
			ESC				ESC	c	8,82	14,71	61,76	0,0
DARCY RIBEIRO	BAIXO MÉDIO	38 %	LE	70	59	47	LE	46,81	40,43	10,64	2,13	
			ESC				ESC	21,28	25,53	6,38	44,68	2,13
JOSÉ CUPERTINO	BAIXO MÉDIO	67,3%	LE	49	39	39	LE	RESULTADO INDISPONÍVEL				
			ESC				ESC					
JOSUÉ MONTELO	BAIXO MÉDIO	46,4	LE	24	19	19	LE	RESULTADO INDISPONÍVEL				
			ESC				ESC					
RUBEM ALMEIDA	BAIXO MÉDIO	63,4	LE	223	167	160	LE	RESULTADO INDISPONÍVEL				
			ESC				ESC					

Fonte: Boletim de resultados da ANA /2013 e 2014/ INEP.

Legenda

LE – Leitura

ESC- Escrita

A tabela 7 traz informações relevantes para a interpretação dos resultados da ANA no Núcleo Coroadinho. Os resultados das escolas do Núcleo Coroadinho revelam fragilidades no desenvolvimento das habilidades básicas para a consolidação da alfabetização ao término do ciclo de alfabetização. O percentual de participação docente nas formações continuadas ofertadas pela SEMED ainda é baixo, considerando a importância desse aspecto para a qualificação profissional. Outro elemento que precisa ser analisado é a frequência dos estudantes nas avaliações externas, há um percentual alto de ausentes, o que inviabiliza a geração de resultados (boletins), ou seja, há escolas que não atingem 80% de estudantes presentes, e conseqüentemente não tem seus resultados disponibilizados.

O Indicador de Nível Socioeconômico objetiva contextualizar os resultados das avaliações e exames realizados pelo Inep. Ele é calculado a partir do nível de escolaridade dos responsáveis, informações sobre posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos estudantes matriculados nas escolas participantes das avaliações. (BRASIL, 2016)

A tabela 7 e 8 evidenciam que grande parte dos estudantes das escolas do Núcleo Coroadinho estão nos níveis intermediários do Médio Baixo ao Médio, visto que seus pais apresentam baixa escolaridade, ou em muitos casos são analfabetos, e quanto à aquisição de bens domésticos, apenas o essencial (fogão, geladeira, televisão). O que revela a necessidade de políticas públicas nesse Núcleo, para geração de renda e oportunidades aos pais para dar continuidade aos estudos. Não é o nosso propósito enveredar por esse aspecto, mas consideramos relevante o estudo em futuras pesquisas.

Tabela 8 - Resultados das escolas do Núcleo Coroadinho – dados ANA 2016

UEB / UI / CE	NÍVEL SOCIOECONÓMICO	FORMAÇÃO DOCENTE %	PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS				DESEMPENHO DOS ALUNOS %					
			ASPECTO	PREVIS TOS	PRESEN TES	PRESEN TES VÁLIDO S	ASPECTO	NÍVEIS DE DESEMPENHO				
								1	2	3	4	5
ALBERICO SILVA	MÉDIO	83,3	LE	49	46	46	LE	4,35	63,04	23,91	8,7	
			ESC				13,04	17,39	4,35	63,04	2,17	
ARTUR AZEVEDO	MÉDIO	45,8	LE	54	26	26	LE	SEM RESULTADO DISPONÍVEL				
			ESC									
CAMÉLIA COSTA VIVEIROS	MÉDIO	81	LE	73	67	66	LE	31,82	36,36	21,21	10,61	
			ESC				22,73	19,7	4,55	50,00	3,03	
DARCY RIBEIRO	MÉDIO	46	LE	57	50	47	LE	53,19	36,17	10,64	0,0	
			ESC				36,17	38,3	6,38	19,15	0,0	
							SEM RESULTADO DISPONÍVEL					
JOÃO LIMA SOBRINHO	MÉDIO BAIXO	56,9	LE	174	117	115	LE	SEM RESULTADO DISPONÍVEL				
			ESC									
JOSÉ CUPERTINO	MÉDIO	75	LE	51	47	47	LE	19,15	29,79	31,91	19,15	
			ESC				12,77	21,28	2,13	55,32	8,51	
JOSUÉ MONTELO	MÉDIO	28,1	LE	31	24	24	LE	SEM RESULTADO DISPONÍVEL				
			ESC									
							51,61					
LUÍS VIANA	MÉDIO	62,5	LE	62	48	45	LE	SEM RESULTADO DISPONÍVEL				
			ESC									
MIGUEL LINS	MÉDIO ALTO	74,8	LE	62	60	60	LE	8,33	46,67	35,00	10,00	
			ESC				11,67	11,67	1,67	65,00	10,00	
RIVANDA BERENICE	MÉDIO	80,7	LE	100	94	92	LE	23,91	46,74	26,09	3,26	
			ESC				21,74	16,3	6,52	53,26	2,17	

Fonte: Boletim de resultados da ANA 2016/INEP

Como se pode observar, a partir dos dados da ANA 2016, o Núcleo Coroadinho ainda não apresenta resultados satisfatórios, pois os níveis de proficiência na leitura dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização ainda se encontram em sua maioria, nos níveis 1 e 2, enquanto na escrita apresentam avanços questionáveis. Comparando as tabelas 7 e 8 fica claro que os resultados de 2016 se mantêm nos mesmos níveis, o que revela que as intervenções implementadas pela Semed foram sistêmicas, ou seja, não atingiram toda a Rede de Ensino.

Na tabela 8, observa-se um aumento considerável no aspecto frequência, isso aconteceu em virtude de uma forte mobilização por parte da equipe gestora das escolas junto aos professores e às famílias acerca da participação dos estudantes na avaliação da ANA 2016. Quanto ao aspecto formação docente, este se mantém estável.

Pode-se observar que as escolas que desenvolvem formação continuada em serviço apresentam melhores resultados, pois nelas há, possivelmente, um trabalho mais articulado, através das metas de aprendizagem e elas podem realizar um trabalho colaborativo.

Os dados acerca da escrita revelam uma contradição, haja vista que expressam avanços consideráveis em detrimento da leitura. Como pode uma criança escrever com autonomia, se ainda não lê com fluência, ou melhor, não apresenta evolução nos níveis de leitura? Observa-se que um número significativo de estudantes está no nível 4 de escrita, enquanto na leitura se concentram nos níveis 1 e 2. Daí a questão: qual o grau de complexidade dessas escritas? O que está sendo considerado como habilidade escritora?

Em virtude desses questionamentos, é que se fazem necessários maiores e melhores esclarecimentos, no que tange ao desenvolvimento das formações continuadas no Núcleo Coroadinho, à medida que, de posse dessas informações, pode-se detectar se elas estão sendo efetivadas e se estão contemplando os anseios e as necessidades educacionais das crianças destas escolas, tópico este que será mais detalhado a seguir.

3 O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Este capítulo tem por objetivo discutir questões que permeiam o dia a dia escolar do professor alfabetizador, com ênfase nos desafios enfrentados em sala de aula por esse profissional. Para tanto, alguns aportes teóricos serão abordados, visando subsidiar essas análises. Ainda serão abordados neste espaço a ação docente, o processo de formação continuada e a importância desta para a prática pedagógica eficiente, contemplando, por fim, os aspectos metodológicos desta pesquisa.

Esta seção engloba, pois: Discussões referentes à Alfabetização e ao Letramento; A formação continuada sobre Alfabetização e Letramento; O percurso metodológico, destacando o passo a passo da pesquisa, bem como os tipos de pesquisa utilizados; A análise e interpretação dos dados, que foram feitas através da aplicação de entrevistas e questionários, organizados em Eixos.

3.1 Reflexões acerca da Alfabetização e do Letramento

Pode-se dizer que o Brasil tem uma dívida com seus cidadãos: a alfabetização. Aprender a ler e a escrever é, acima de qualquer coisa, uma oportunidade que uma pessoa tem para se sentir cidadã, e, por este motivo, é fundamental para um país dar condições para que a população possa ser alfabetizada da melhor forma possível. É fato que um cidadão devidamente alfabetizado apresenta melhores condições de se expressar, opinar, procurar informações, além de também reunir condições para buscar mais conhecimento, já que ele é capaz de ler e escrever.

Até os anos 80, a alfabetização escolar no Brasil caracterizou-se por uma alternância entre métodos sintéticos e métodos analíticos, mas sempre com o mesmo pressuposto – o de que a criança, para aprender o sistema de escrita, dependeria de estímulos externos cuidadosamente selecionados ou artificialmente construídos – e sempre com o mesmo objetivo – o domínio desse sistema, considerado condição e pré-requisito para que a criança desenvolvesse habilidades de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2006).

Neste contexto, Soares (2006) defende a ideia de que é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos

objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Essa apropriação de conceitos nos revela a importância da interação do aprendente com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

Para Soares (2006), a proposta macro é alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Isso é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

Entre os pesquisadores e educadores, ainda não há um consenso acerca do melhor método para alfabetizar as crianças e os adultos, no entanto é necessário compreender suas concepções: o método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e o escrito, através do aprendizado por letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra, são divididos em três tipos: o alfabético, o fônico e o silábico. No alfabético, o estudante aprende inicialmente as letras, depois forma as sílabas juntando as consoantes com as vogais, para, depois, formar as palavras que constroem o texto.

Para Soares (2016, p. 25),

Embora não se possa atribuir a uma só causa a persistência de problemas e controvérsias em torno de métodos de alfabetização, já que vários fatores relacionam-se com a questão, uma explicação prevalece sobre outras possíveis: métodos de alfabetização têm sido sempre uma questão, porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto de alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita.

O método fônico nasceu como uma crítica ao método da soletração ou alfabético. Primeiro são ensinados as formas e os sons das vogais. Depois são ensinadas as consoantes, sendo, aos poucos, estabelecidas relações mais complexas. Cada letra é aprendida como um fonema que, juntamente com outro, forma sílabas e palavras. São ensinadas primeiro as sílabas mais simples e depois as mais complexas. O fônico, também conhecido como fonético, o aluno parte do som das letras, unindo o som da consoante com o som da vogal, pronunciando a sílaba

formada. Já no silábico, ou silabação, o estudante aprende primeiro as sílabas para formar as palavras. Por este método, a aprendizagem é feita primeiro através de uma leitura mecânica do texto, através da decifração das palavras, vindo posteriormente a sua leitura com compreensão.

Nesse método, as cartilhas são utilizadas para orientar os alunos e professores no aprendizado, apresentando um fonema e seu grafema correspondente por vez, evitando confusões auditivas e visuais. Como esse aprendizado é feito de forma mecânica, através da repetição, o método sintético é tido pelos críticos como mais cansativo e enfadonho para as crianças, pois é baseado apenas na repetição e é fora da realidade da criança, que não cria nada, apenas age sem autonomia.

O método analítico, também conhecido como “método olhar-e-dizer”, defende que a leitura é um ato global e audiovisual. Partindo deste princípio, os seguidores do método começam a trabalhar a partir de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em partes menores. Por exemplo, a criança parte da frase para extrair as palavras e, depois, dividi-las em unidades mais simples, as sílabas.

Este método pode ser dividido em palavração, sentencição ou global. Na palavração, como o próprio nome diz, parte-se da palavra. Primeiro, existe o contato com os vocábulos em uma sequência que engloba todos os sons da língua e, depois da aquisição de um certo número de palavras, inicia-se a formação das frases.

Na sentencição, a unidade inicial do aprendizado é a frase, que é depois dividida em palavras, de onde são extraídos os elementos mais simples: as sílabas. Já no global, também conhecido como conto e estória, o método é composto por várias unidades de leitura que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido para formar um enredo de interesse da criança. Os críticos deste método dizem que a criança não aprende a ler, apenas decora.

Um dos mais antigos sistemas de alfabetização, o método alfabético, também conhecido como soletração, tem como princípio de que a leitura parte da decoração oral das letras do alfabeto, depois, todas as suas combinações silábicas e, em seguida, as palavras. A partir daí a criança começa a ler sentenças curtas e vai evoluindo até conhecer histórias.

Por este processo, a criança vai soletrando as sílabas até decodificar a palavra. Por exemplo, a palavra casa soletra-se assim c, a, ca, s, a, sa, casa. O método Alfabético permite a utilização de cartilhas. As principais críticas a esse método estão relacionadas à repetição dos exercícios, o que o tornaria tedioso para as crianças, além de não respeitar os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes de eles ingressarem à escola.

O método alfabético, apesar de não ser o indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda é muito utilizado em diversas cidades do interior do Nordeste e Norte do país,

já que é mais simples de ser aplicado por professores sem formação, por meio da repetição das Cartas de ABC⁴ e na alfabetização doméstica.

O método é baseado no ensino do código alfabético de forma dinâmica, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas através do planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento.

O letramento também é entendido como um fenômeno mais amplo que ultrapassa os domínios da escola. Mediante Kleiman (2008 p. 18) “pode-se conceituar atualmente o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito demonstrado pela autora enfoca os aspectos sociais e utilitários do letramento.

Desse modo Kleiman (2008, p. 18) assevera que o “[...] fenômeno do letramento, assim, ultrapassa o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de inserir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

Para Street (2010), pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. No momento em que se coloca um texto para alguém ler, talvez a pessoa pronuncie algumas palavras, ou entenda a ortografia, ou os significados, as interações sociais, as relações. Adquirir letramento no colégio não significa saber lidar com o letramento na Universidade. Adquirir um letramento associado à Geografia não significa poder usar esse letramento na Engenharia. Os alunos, particularmente aqueles de cursos multidisciplinares, lutam muito, pois os professores dizem: “Se você não consegue ler direito, vá consertar isso. Eu ensino Geografia, eu ensino Engenharia, eu não tenho que ensinar letramento.” É o “Letramento”, com L maiúsculo.

Então, o letramento passa a ser constituído por um conjunto de práticas com objetivos específicos e em ambientes específicos, que englobam a escrita. A ambiência escolar, dessa forma, seria somente uma das formas de letramento, dentre vários outros existentes, e realizaria apenas algumas práticas de letramento.

Face a isso, Kleiman assume um posicionamento que vai ao encontro à concepção que distingue alfabetização e letramento. Letramento consiste no produto da aprendizagem dos usos da escrita e da leitura e não está necessariamente ligado à alfabetização. A escola é um espaço

⁴ As “**cartas de ABC**” representam o método mais tradicional e antigo de alfabetização, conhecido como “método sintético”: apresenta primeiro as letras do alfabeto (maiúsculas e minúsculas; de imprensa e manuscritas), depois apresenta segmentos de um, dois e três caracteres, em ordem alfabética (a-é-i-ó-u, ba-bé-bi-bó-bu. *In*: <https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>.

de letramento que possibilita o letramento escolar, que se diferencia do letramento social. Assim, a fim de que o sujeito se torne letrado, é imprescindível que viva em uma ambiência em que lhe sejam apresentadas situações que exijam e estimulem a leitura e a escrita de diferentes gêneros e em suportes diversificados (KLEIMAN, 2008).

Por conseguinte, é essencial o entendimento de que alfabetização e letramento consistem em práticas diferentes, contudo, indissociáveis, interdependentes e simultâneas. Todavia, a ausência de compreensão destes termos gera grande confusão em seu uso teórico e prático, levando à perda da especificidade destas (SOARES, 2003).

No momento em que se reflete sobre essas concepções e em anuência com Soares (2003), fica-se diante de uma grande problemática, que acaba interferindo na qualidade da educação brasileira.

Vários profissionais da educação acabam por misturar e confundir o significado destas duas terminologias, ampliando o conceito de alfabetização, sobrepondo o de letramento, como se letramento tivesse o mesmo sentido de alfabetização.

A fim de que se efetive uma maior elucidação no que tange às práticas pedagógicas atuais, explicitam-se algumas considerações referentes aos conceitos de Alfabetização e Letramento e a importância da sua conciliação para uma prática significativa.

A terminologia Alfabetização, mediante Soares (2007), quer dizer levar à aquisição do alfabeto, isto é, ensinar a ler e a escrever. Então, a especificidade da Alfabetização consiste na aquisição do código alfabético e ortográfico, por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

No âmbito brasileiro, a alfabetização se intensifica, primordialmente, depois da Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com a intenção de tornar as novas gerações preparadas para a nova ordem política e social.

A escolarização, principalmente no tocante à alfabetização, se tornou ferramenta de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país (MORTATTI, 2006). Com o decorrer dos anos, muito se desenvolveu no contexto da alfabetização, conceitos, teorias e metodologias.

Todavia, ainda que com todo esse desenvolvimento, o Brasil e outros países não desenvolvidos ainda enfrentam uma problemática de muita intensidade, que se refere à qualidade da educação básica, especialmente, a dos anos iniciais do ensino fundamental. São, pois, evidências dessa baixa qualidade os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que nunca deixaram de existir nestas sociedades.

Esta problemática tão evidente, historicamente, já foi muito abordada. Teorias tentaram indicar possíveis causas desta baixa qualidade, afirmando que a culpabilidade está no método usado, no aluno que apresenta muitas dificuldades, na má formação do professor, nas condições sociais inadequadas ou, ainda, em outras causas diversas. Ademais, foram muitas as tentativas de superação, embora, nenhuma apresentasse sucesso (MORTATTI, 2006).

De certo, essas teorias foram de muita significância. À medida que todos os fatores elencados caracterizam a qualidade da educação, este conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino e a aprendizagem.

Há algum tempo, a principal causa que se indicava para o insucesso da alfabetização era o ensino pautado na Pedagogia Tradicional⁵. Hoje, além de outros fatores que englobam uma boa qualidade na educação e um bom ensino-aprendizagem, estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram emergindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização (SOARES, 2007).

Em concordância com Magda Soares, em seu artigo “Letramento e Alfabetização”, tem-se que:

A expansão do significado de alfabetização rumo ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade. [...] no Brasil a discussão do letramento emerge sempre focada no conceito de alfabetização, o que tem levado, embora a diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente compilação dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]. Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada “desinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais (SOARES, 2003, p. 8).

Assim, passou-se a crer que a criança aprenderia o sistema simplesmente através do contato com a cultura letrada, como se ela pudesse aprender sozinha o código, sem ensino explícito e sistemático.

Hoje, é reconhecida a relevância de se usarem algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização, consoante Soares (2007), bem como os

⁵ O termo pedagogia tradicional, como bem o conhecemos através dos cursos de formação inicial e continuada, adveio do estudo das concepções antigas de educação. Essa teoria ou concepção pedagógica formou-se a partir dos pontos recorrentes nas práticas de ensino evidentes ao longo da história da educação. Daí o termo *Pedagogia Tradicional*, para explicitar a sua recorrência, a sua gênese histórico-cronológica. In: <https://www.infoescola.com/pedagogia/concepcao-pedagogica-tradicional/>

equivocos de entendimento do construtivismo⁶ foram notados e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como fundamentais. Apesar de tudo isso, não se pode negar uma prática ou outra, só por ela estar pautada em uma ou em outra concepção; deve-se avaliar quais são as suas contribuições e se convêm serem utilizadas para um processo de alfabetização significativa.

De tal modo, acredita-se que se faz imprescindível o resgate da significação verdadeira da alfabetização e esboço adequado da definição de letramento, de maneira que eles não se fundam e nem se confundam, embora precisam ocorrer de forma inter-relacionada. É necessária também uma ação educativa que faça uma fusão entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno.

O termo letramento, de acordo com Soares (2003), é de uso ainda neófito e quer dizer que o procedimento tem relação com a cultura escrita. Sendo assim, não é correto afirmar que uma pessoa não é letrada, à medida que todas elas possuem contato com o mundo escrito. Porém, se percebe que há vários níveis de letramento, que podem variar mediante a realidade cultural. Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática no contexto educativo, porque é por meio de pesquisas, avaliações e análises realizadas, que se pôde chegar à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever assegura que o sujeito entenda o que lê e o que escreve. Todavia, se reconhece que muito mais importante que isso é efetivar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente às demandas sociais.

Nesse panorama, alfabetização e letramento se totalizam e opulentam o desenvolvimento do aluno. Alfabetizar letrando consiste, assim, em uma ação imprescindível nos dias de hoje, a fim de que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino em que os educandos não sejam somente uma caixa de depósito de conhecimentos, porém que venham a ser seres pensantes, proativos e transformadores da sociedade (SOARES, 2007).

Antes, contudo, ainda cabe citar acerca de alguns desdobramentos do termo letramento. Brian Street (2003) faz uma distinção entre os modelos de letramento “autônomo” e “ideológico” e desenvolve ainda uma diferenciação entre eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 1988), nos permitindo então discutir também outros termos associados ao letramento, como a noção de múltiplos letramentos. A abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares, dominantes de letramento a classes sociais, grupos e culturas.

⁶ Construtivismo’ é um termo adotado por diversas abordagens filosóficas contemporâneas. Surgiu com a obra de Piaget, e desde então vem sendo apropriado por abordagens das mais diversas orientações ontológicas e epistemológicas. *In*: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744/627>

O modelo alternativo, ideológico, de letramento, por sua vez, oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois leva em conta que elas variam de um contexto para outro. Esse último modelo parte de premissas diferentes daquelas do modelo autônomo – ele postula, ao contrário, que o letramento é uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que está sempre incrustado em princípios epistemológicos socialmente construídos.

O letramento, nesse sentido ideológico, sempre é objeto de disputa, tanto seus significados como suas práticas. Por essa razão, visões particulares de letramento são sempre “ideológicas”, elas estão sempre enraizadas em uma dada visão de mundo e em um desejo de que aquela visão de letramento domine e marginalize outras (GEE, 1990; BESNIER, 1995; STREET, 2000).

As práticas de letramento se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e de realizar a leitura e a escrita nos contextos culturais específicos. Nesse sentido, compreendemos que é produtivo partir daquilo que os alunos já sabem, introduzindo novas práticas de letramento de que necessitam, para ingressar em novas esferas da vida social, como via para a transformação social.

3.1.1 Problemas que interferem nas aprendizagens dos estudantes no Ciclo de Alfabetização

Não seria debate obsoleto afirmar que a alfabetização ainda se constitui como uma das problemáticas que persiste na educação brasileira. Existe, pois, um significativo discurso no âmbito das escolas sobre o processo de alfabetização, principalmente no que se refere aos seus resultados. No Brasil, nas últimas décadas do século passado e nestas que se iniciam, tem sido visível a busca tanto de educadores quanto do Estado em encontrar uma solução para os problemas oriundas do âmbito da alfabetização e do letramento, tais quais podem citadas infrequência, indisciplina, relação família e escola, temáticas de formação sugeridas pelos professores e coordenadores, além de outras.

Desse modo, no momento em que se averigua essas problemáticas, nota-se como elas interferem com o mundo natural e social da criança, fazendo com que as mesmas percam o interesse pela escola, desenvolvendo a insegurança e o senso de baixa autoestima. É nesse momento que o educador necessita saber como trabalhar com cada dificuldade de aprendizagem que ele encontra em sua trajetória profissional, buscando várias estratégias, usando dinâmicas interessantes que possam garantir um avanço no desenvolvimento dessas crianças (FONSECA, 2009).

Uma das causas do insucesso dos alunos do Ciclo de Alfabetização consiste na infrequência escolar. Os estudantes que, por um motivo ou outro abandonam ou evadem-se da escola farão parte de um grande contingente de cidadãos com má formação educacional, com dificuldades de assumir questões essenciais de uma vida em sociedade, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional ou no que se refere à cidadania.

No contexto pessoal a baixa escolaridade pode comprometer a consciência de direitos e deveres. Profissionalmente podem encontrar limitações para assumir cargos que exigem formação acadêmica. A baixa escolaridade pode também tornar difícil a escolha com discernimento de governantes e a compreensão de que podem ter papel importante na estruturação da sociedade. Evasão e abandono escolar culminam numa problemática nacional em virtude das consequências para a sociedade como um todo. É imprescindível, assim, que os fatores que influenciam na incidência e na manutenção de tais problemas em ambiente escolar sejam diagnosticados e tratados para que cada vez mais jovens concluam a educação básica (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2014).

É necessária muita atenção de educadores e especialistas da área, com ampla discussão que envolva reprovação, indisciplina, insucesso escolar, abandono, evasão e outros, a fim de romper com conceitos e tabus culturalmente acumulados e possibilitar que mais indivíduos concluam a Educação Básica.

Outra questão que pode interferir negativamente no processo de aprendizagem dos alunos do Ciclo de Alfabetização consiste na indisciplina escolar e muitos professores se consideram impotentes face aos problemas, achando-se incapazes de resolvê-los, e afirmam que a indisciplina nunca esteve tão intensa quanto agora. Contudo, a questão da indisciplina extrapola o âmbito escolar, envolvendo também a família.

É perceptível, atualmente, que uma das causas da indisciplina é atribuída ao aluno, primordialmente à família. É ainda notório que há diversas famílias desestruturadas, desorientadas, deixando de exercer sua responsabilidade diante da educação dos filhos, inserindo ou transferindo essa ação para a escola. Sabe-se que antigamente cabia à escola ensinar o aluno a ler e a escrever, à medida que vinham de casa com hábitos e comportamentos adquiridos. Hoje, todas as responsabilidades foram deixadas para a escola e a mesma não está conseguindo êxito em sua função social ampliada (AQUINO, 2006).

Os alunos trazem consigo as mais variadas experiências e vivências, no que se refere à conduta, mediante suas origens de famílias autoritárias ou democráticas, de lares bem construídos ou desorganizados. Os educadores, dessa forma, sofrem influências das novas teorias, novas doutrinas, contudo, a escola tradicional ainda deixa transparecer resquícios no

que se refere ao tratamento dispensado aos alunos, exigindo deles o cumprimento de normas rígidas e inflexíveis, em alguns casos sem nenhum valor educativo, apenas corretivo. A esse respeito SCHIMIDT (2009, p.37) posiciona-se da seguinte forma:

(...) Agindo como um elemento de transformação que proporcionará ao indivíduo maior autonomia, liberdade e senso crítico. Assim fazendo estará de forma muito pequena, mas estará provocando um princípio de modificações também na sociedade...(SCHIMIDT, 1989, p.37).

O processo participativo almeja o envolvimento de todas as pessoas da instituição escolar na busca comum e na responsabilidade pelo todo da instituição. Em virtude disso, emerge a necessidade de se conviver com a comunidade, vivenciar suas problemáticas mais presentes, diagnosticando sua situação global para a proposta de um trabalho integrado e o mais eficiente possível.

O professor, nesse contexto, assume a função de facilitador da aprendizagem, autêntico e integrado. Isso igualmente implica que o professor deva aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui, propiciando um clima favorável para a aprendizagem. Todas essas condições implicam habilidades e um saber ser e ajudar que são passíveis de treinamento. As atitudes podem ser implementadas pela prática. O aluno deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar (BOLZAN, 2001).

Sabendo-se que o baixo rendimento escolar do aluno implica a repetência e muitas vezes contribui para que aconteça a evasão, a escola deve se munir de métodos avaliativos básicos, que não intimidem o educando, de modo que investigue o potencial dos mesmos, motivando-os a crescerem, sabendo superar suas dificuldades, tornando-os conscientes de seu papel no desenvolvimento enquanto pessoas cidadãs, autônomas, responsáveis e éticas.

A fim de que isso aconteça, é necessário que se tenha um planejamento participativo que envolva a família, a escola e a comunidade, no intuito de se conseguir êxito nas atividades, fazendo com que os alunos tomem suas próprias decisões na busca de soluções para os seus problemas.

Com base na ação integrada da escola, família e comunidade, chega-se à ideia de que com essa união ocorrerá a transformação do comportamento do educando, que sendo figura central no processo educativo, passará a atuar de modo ativo e frequente, passando a cooperar com maturidade e responsabilidade.

Assim, visando discutir a formação do professor alfabetizador e as implicações dessa formação nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, segue-se para o subtópico.

3.2 A formação continuada no campo da Alfabetização e do Letramento

No Brasil, a formação continuada de professores alfabetizadores vem sendo discutida como um instrumento de favorecimento de melhoria para a qualidade da educação. Gatti (2008, p.57) afirma que, nos últimos anos do século XX, fortaleceu-se a ideia de uma atualização profissional constante, trazendo a questão da imperiosidade da formação continuada como um requisito para o trabalho. Dessa forma, a formação continuada passa a ser postulada como um aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Neste sentido, incorporaram-se, também, nessa ideia de atualização constante, os profissionais da educação, incorporação essa que exigiu de certa forma o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que dialogassem com esta demanda e respondessem a problemas característicos do sistema educacional brasileiro.

Nessa perspectiva, entende-se que as formações continuadas devem agregar tanto conhecimentos novos, quanto discutir as práticas cotidianas, pois nesse contexto relacionam-se teoria e prática e torna-se possível repensar o fazer pedagógico. Conforme Tardif (2000), o conhecimento dos professores evolui ao longo dos anos, sendo as bases teóricas e práticas, as experiências, a auto formação e as formações continuadas responsáveis por essa evolução. As formações continuadas concretizam momentos em que os conhecimentos e experiências podem ser confrontados, organizados e adaptados a novas situações de trabalho e ensino.

Conforme posto por Gatti (2003), por meio das formações continuadas, os professores têm acesso a conhecimentos que não são incorporados apenas por processos cognitivos, mas também por processos socioafetivos e culturais. Ou seja, ao participar de formações continuadas, os professores não apenas apropriam-se dos conteúdos ou teorias ensinadas, pois eles mobilizam os conteúdos e conhecimentos relacionados à sua prática pedagógica, tendo como referência seu cotidiano profissional e pessoal.

É nesse contexto de resignificação da prática do professor que se exige a teorização sobre essa prática, a articulação entre o contexto social e a sistematização do conhecimento. É preciso considerar que o processo de alfabetização e letramento está para além da codificação e decodificação de símbolos, está sim envolto por ideologias, criticidade, sentido de pertencimento.

Assim, nesse cenário, promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças é de intensa relevância. Em detrimento disso, permite o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, instigando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores para a alfabetização, de forma que se garanta a construção de um plano para que professores e gestores progridam na carreira, incluindo e vinculando ao aperfeiçoamento na profissão resultados efetivos na aprendizagem dos alunos.

Cabe ao professor o exercício diário de auto avaliar-se, na busca por respostas mais concretas acerca da indagação: como a criança aprende? Quais situações de sala de aula e fora dela são realmente desafiadoras e reflexivas a ponto de desestabilizar hipóteses conceituais, desenvolver habilidades, consolidar capacidades?

Essas inquietudes são canais dialógicos que favorecem o repensar da prática pedagógica, com vistas a uma mudança de atitude, a responsabilizar-se por resultados, de tomada de decisão frente à mediação e construção do conhecimento.

Ademais, investir em capacitação articulada ao contexto de trabalho é uma iniciativa elencada como indispensável para garantir boas condições de aprimoramento profissional dos docentes, coordenadores e gestores, na busca de soluções para deficiências diagnosticadas nas aprendizagens e, geralmente apontadas a partir de avaliações externas, como a ANA.

Por isso, este estudo busca estudar como a formação continuada contribui para a atuação do professor alfabetizador no âmbito do Núcleo Coroadinho, foco desta pesquisa. Por isso, no momento em que se apresenta a importância da formação continuada para a carreira docente, a aposta é que essa deve ser valorizada e praticada, como conhecimentos sistematizados e articulados, tais quais pesquisas, grupos de estudos, leituras, especializações, mestrados e doutorados; pensando que, como profissionais da educação, deve-se estar em busca permanente de conhecimento e capacitação.

Para tanto, segue o tópico 3.3 com explicações referentes ao passo a passo da pesquisa e como se alcançou as respostas dos coordenadores e professores do Núcleo em evidência.

3.3 Percurso metodológico

Conforme citado anteriormente, o estudo ora proposta busca responder à seguinte questão: de que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização? A abordagem adotada para o cumprimento do

objetivo proposto pelo trabalho foi pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, cujos instrumentos são entrevistas semiestruturadas e questionários, aplicados a 10 coordenadores pedagógicos e 20 professores, respectivamente.

Conforme Yin (2001, p. 21), essa modalidade de pesquisa “contribui, de forma inigualável, para compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Consiste, ainda, em uma ferramenta usada para que se compreenda a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que envolve um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análises de dado.

Este tipo de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, porém, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. E a pesquisa em evidência possui, como foco principal, entender como ocorre um determinado processo em um dado ambiente sem, no entanto, quantificar dados.

Busca-se, portanto, explicar o porquê de determinadas situações ~~eais~~, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificar os valores e as trocas simbólicas nem se submeter à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (FONSECA, 2002, p. 58).

Este processo investigativo, busca compreender de que maneira podemos, por meio da formação continuada, contribuir com as práticas docentes voltadas para a alfabetização no Núcleo Coroadinho, da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, tendo como expectativa que essa prática incida na melhoria da aprendizagem dos alunos. Para tanto, se fazem necessárias estratégias como observação sistemática, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.

A pesquisa ora realizada se constituiu uma investigação qualitativa, uma vez que privilegiou, essencialmente, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, P.16). Essa abordagem considera a realidade em suas dimensões objetivas e subjetivas, buscando compreender os processos dinâmicos vividos por grupos sociais, descrevendo a complexidade de um determinado problema, a partir da análise da interação de certas variáveis.

Neste tipo de pesquisa, os modos como as pessoas pensam e sentem, bem como interpretam e constroem significados são partes integrantes do processo. Sendo assim, o interesse do/a pesquisador/a ao investigar um problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que se alinhou ao propósito de nossa pesquisa, que busca captar as singularidades e descobrir

significados, fazendo uso de estratégias que propiciem explorar as experiências dos sujeitos envolvidos no processo investigado, buscando saber como veem e como se sentem quando defrontados com as situações estudadas.

A escolha por essa metodologia baseou-se no fato de que ela busca responder a um questionamento de cunho organizacional e social, tendo como ponto de partida e de análise uma situação real que afeta diretamente as aprendizagens dos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, e conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades necessárias para dar continuidade à vida escolar, mais precisamente ao fluxo escolar.

Chizzotti (2006, p.28) afirma que “o termo qualitativo implica partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Compartilhando dessa definição, a pesquisa qualitativa desenvolvida buscou encontrar os entendimentos atribuídos pelos professores alfabetizadores à formação continuada e interpretar seus significados em sua prática pedagógica.

A pesquisa foi dividida em dois vértices: a pesquisa bibliográfica, para buscar informações a respeito do objeto investigado e a pesquisa de campo. A segunda consiste na utilização de entrevistas semiestruturadas e questionários. Foram também analisados documentos referentes às formações continuadas da Secretaria Municipal de Educação de São Luís e ainda resultados das avaliações externas.

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Esse tipo de instrumento de coleta de dados favorece maior interação com o informante, nele conseguimos perceber as subjetividades nas respostas e nos aproximamos do objetivo da pesquisa.

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

Foram aplicados questionários com 20 professores alfabetizadores, cujos critérios de seleção foram a permanência no Ciclo de Alfabetização por no mínimo dois anos, a regência de sala de aula no 2º e 3º ano e a participação em formação continuada em serviço e em formação ofertada pela SEMED. O universo de professores alfabetizadores no Núcleo Coroadinho, segundo informações do Núcleo de Estatística da SEMED, é de 40 professores, sendo assim a pesquisa atingiu 50% desse total. Quanto aos coordenadores pedagógicos, foram realizadas entrevistas individuais, cujos critérios foram: o desempenho de suas funções no ciclo de alfabetização, participação na formação oferecida pela SEMED, sua gestão na formação continuada em serviço, com eles foram realizadas entrevista semiestruturada via chamada de vídeo. O universo de coordenadores pedagógicos é de 17, sendo assim a pesquisa atingiu mais de 50% desse total, uma vez que foram entrevistados 10 coordenadores pedagógicos.

O questionário foi elaborado considerando os aspectos que possivelmente favorecem a mudança da prática docente, no qual se buscou identificar os eventos que envolviam a situação estudada, neste caso, a formação continuada. Nele constaram questões abertas e fechadas, no total de 15 questões. E na entrevista semiestruturada 12 perguntas.

Quanto ao objetivo, o questionário aplicado junto aos professores e a entrevista semiestruturada aos coordenadores buscaram responder, conforme mencionado anteriormente, à questão problema que motivou esta pesquisa: de que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização?

Identificando, portanto, a percepção dos docentes sobre a efetividade e contribuição da formação continuada para a mudança da prática docente, apontando os pontos positivos da formação continuada, bem como suas lacunas frente ao modelo de formação desenvolvido junto ao corpo docente e aos coordenadores pedagógicos que compõem o ciclo de alfabetização.

Inicialmente foi acordado com os professores que os questionários seriam entregues em mãos e, posteriormente, recolhidos pela pesquisadora, mas, em virtude da pandemia do Covid-19, e conseqüentemente com a suspensão das aulas na Rede Pública Municipal, os mesmos foram enviados via e-mail, no período de 20 de abril à 04 de maio de 2020. Quanto às entrevistas

essas foram agendadas com antecedência e realizadas via chamada de vídeo. Houve boa receptividade por parte dos coordenadores entrevistados, visto que demonstraram interesse em participar da pesquisa, o mesmo aconteceu com os professores, se sentiram valorizados e prestigiados em contribuir. Enfatizamos que a pesquisa de campo foi desafiadora em virtude dessas mudanças no panorama atual.

3.4 Análise e interpretação dos dados

Esta seção traz a análise dos dados produzidos em campo, por meio de questionários e entrevistas, aplicados, respectivamente, aos professores e coordenadores pedagógicos do Núcleo Coroadinho.

A análise foi efetivada de acordo com a ordem dos questionamentos abordados no roteiro de entrevista e questionários, em que se objetivou criar um perfil dos Coordenadores Pedagógicos e Professores alfabetizadores do Núcleo. Para tanto, as informações foram organizadas em eixos de análise, para as entrevistas, e em gráficos e textos, para os questionários.

No que se refere aos professores, as respostas adquiridas com os questionários aplicados foram para um quantitativo de 20 professores, dos 40 existentes no Núcleo, cujos critérios de escolha foram a permanência no Ciclo de Alfabetização, de no mínimo de 2 anos e a participação nas formações continuadas em serviço na escola.

Com relação ao nível de formação, a maioria dos professores, totalizando 13, possuem Pós-Graduação. Quando questionado sobre o tempo de serviço na Rede Municipal de São Luís, todos os respondentes afirmaram que possuem mais de 2 anos na Rede, o que significa que todos já têm bastante experiência e conhecimento das ações desenvolvidas, inclusive das formações continuadas.

As respostas referentes ao tempo de experiência como professor alfabetizador no Ciclo de Alfabetização discriminam que todos os respondentes possuem mais de 2 anos, fato este que consiste em algo bastante positivo para a Rede, à medida que 100% dos professores entrevistados já têm uma certa experiência com este Ciclo de Ensino.

No que se refere à participação dos professores em programas de formação de professor alfabetizador, o Gráfico 4 demonstra que, 14 dos entrevistados já participaram, e apenas 1, não. Dentre os cursos destacam-se: PROFA, PNAIC, Oficina de Avaliação, Formações do PIP e Pró-Letramento.

Apresentam-se a seguir, as informações adquiridas com a aplicação das entrevistas aos Coordenadores Pedagógicos, e a aplicação dos questionários, aos Professores, cuja análise e interpretação dos dados foram estruturadas em subseções, em que se elencaram o que dizem respeito aos eixos da pesquisa.

Vale ressaltar que os eixos abaixo discriminados se referem ao desenvolvimento das ações pedagógicas, sempre tendo em vista a compreensão do processo de alfabetização aliado ao de letramento no âmbito da formação inicial e continuada e do trabalho docente na rede de ensino municipal, Núcleo Coroadinho. Também, é mister esclarecer que os Eixos emergiram a partir da notoriedade *in loco* do contexto do Núcleo em que se percebeu a importância de explorar as temáticas de cada um. Sua relevância está na necessidade do desenvolvimento de ações que vislumbrem as formações, abordando-se as novas teorias e estudos da área da alfabetização.

Os Eixos são disponibilizados de forma em que existe uma articulação entre os mesmos, pois as ações são desenvolvidas em harmonia entre as temáticas que cada Eixo engloba. Assim, um dá completude ao outro nas informações dispostas que, de certa forma, sejam ações distintas, são desenvolvidas de maneira paralela.

Assim, têm-se os eixos de análise: Eixo 1: **Formação Continuada para Alfabetização e Letramento:** que destaca a importância de alfabetizar letrando, enfatizando a formação do professor alfabetizador e as implicações dessa formação nas práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental; Eixo 2: **Formação Continuada em Serviço:** este eixo aborda a formação continuada em serviço, como forma de capacitação docente que poderá ajudá-lo a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea no contexto da real necessidade do Núcleo analisado.; Eixo 3: **Articulação entre as Temáticas da Formação Continuada:** refere-se ao questionamento sobre se realmente há articulação entre os temas abordados nas formações continuadas dos professores e coordenadores das escolas do Núcleo Coroadinho. Se essas temáticas buscam a integração entre gestão e currículo no cotidiano escolar; Eixo 4: **Observação de sala de aula – uma ferramenta de gestão pedagógica:** o eixo 4 diz respeito ao uso dessa ferramenta como mantenedora das interações que são construídas entre o gestor, o coordenador, professor os estudantes e os conteúdos trabalhados.

3.4.1. Formação Continuada para Alfabetização e Letramento

Como já se vem debatendo no decorrer desta pesquisa, a formação continuada é de intensa importância para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, a fim de que essa ação seja desenvolvida de maneira efetiva, é indispensável algumas estratégias, tais quais: foco na melhoria da aprendizagem dos alunos, conteúdo articulado com as demandas do cotidiano escolar, desenvolvimento de reuniões periódicas de gestores, coordenadores e professores e um currículo que possibilite debates que envolvam o espaço escolar, as vivências e experiências dos alunos, de forma que se mantenha sempre um diálogo harmonioso entre a comunidade interna e externa da escola.

Como vimos em seção anterior deste capítulo, é importante que o professor compreenda, inicialmente, a importância e o significado de alfabetizar letrando para que se torne possível alfabetizar em contextos de letramento. Desse modo, torna-se essencial a formação continuada do professor e, para isso, a opinião deste profissional sobre esta ação para a sua carreira profissional.

Trazem-se alguns excertos das respostas adquiridas, cujos nomes foram omitidos, identificando-se, os coordenadores com a letra C, que responderam à entrevista e, os professores com a letra P, que responderam ao questionário. Optou-se por esse procedimento, em detrimento da preservação da identidade dos respondentes. Assim, usou-se C1, C2, C3, ...P1, P2, P3, e assim por diante para identificar os sujeitos.

Os participantes da pesquisa, em unanimidade, afirmaram que a formação continuada tem significativa importância para a organização do trabalho na escola, bem como para o desenvolvimento da prática letiva propriamente dita, em que nesse momento, são trocadas experiências que permitem o aperfeiçoamento das ações docentes.

Percebe-se esta afirmação supracitada nas falas a seguir de algumas coordenadoras entrevistadas, quando questionadas sobre a formação continuada, no âmbito da Alfabetização e do Letramento. Desse modo, obtiveram-se as seguintes respostas:

C1: Avalio como uma necessidade, para atender as demandas da escola que tem um movimento dialético. Vejo que muitos profissionais pararam no tempo, busco conhecimentos para exercer minha função, para me reinventar, principalmente com o retorno às aulas durante a pandemia. A formação continuada é imprescindível.

Assim, é perceptível na fala de C1 que a formação dos professores alfabetizadores é um dos elementos determinantes, juntamente com condições de trabalho, remuneração e carreira, para efetivação de uma prática pedagógica que possibilite aprendizagem para todos.

C2: É de extrema importância para o crescimento profissional, ela é uma capacitação, uma forma de melhorar a prática, tendo novos conhecimentos.

A avaliação positiva apresentada pelas coordenadoras, no entanto, ser confrontada com dados de outra natureza, tais como: investigações através das possíveis observações de classe, melhorias observadas na aprendizagem dos alunos e nas taxas de aprovação, entre outros. Isso se impõe como um imperativo imprescindível, principalmente quando se leva em conta que as ações pedagógicas devem interrogar e problematizar as políticas, bem como analisar o seu impacto do contexto da prática, evitando a sua mera legitimação.

C3: A formação continuada pra mim é uma ação essencial na minha profissão, porque ela traz fundamentação teórica muito rica sobre o que temos que desenvolver dentro da escola. A nossa organização depende do conhecimento, e o conhecimento tem um prazo de validade, portanto é necessário se atualizar se não ficamos pra trás.

C4: Eu avalio muito bem, pois sabemos que é necessário que tenhamos formação continuada. E na função de coordenador pedagógico, isso é fundamental para ampliar e atualizar os conhecimentos acerca da prática de mediação junto aos docentes. Precisamos desses momentos formativos na SEMED, a estes encontros a gente agrega valores para a melhoria da qualidade do ensino.

C5: Faz com que eu aprimore mais meu trabalho, auxilie melhor os professores.

Enfim, todas as entrevistadas aduzem, em suas respostas, para os diversos contributos que possuem as formações continuadas, entre as quais se destaca o nível de desempenho dos professores para com os seus alunos. Isso se detecta pelo fato de a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao desempenho insatisfatório dos alunos e à baixa qualidade da educação.

É perceptível, nas falas dos coordenadores, que a formação continuada é realmente importante em uma perspectiva de permanência, em que se realiza uma articulação entre a teoria e a prática, uma relação de aprendizagens, desconstrução de conceitos, diálogos e,

posteriormente, praticando, unindo a aprendizagem ao trabalho pedagógico, realizando efetivamente a práxis pedagógica.

Destacam-se também as respostas dos professores (P6, P11 e P13), que ratificam as informações supracitadas, quando os mesmos afirmam:

P6: Acredito que o ser humano é capaz de aprender em várias situações do cotidiano e quanto mais abertos estamos para esse aprendizado, mais proveitoso será o desenvolvimento de novas habilidades. Tendo em vista que o professor, como qualquer profissional, não pode estagnar sua forma de produção, são extremamente necessárias as formações continuadas. Durante esses momentos, podemos problematizar as dificuldades encontradas em sala de aula, com a intenção de sempre melhorarmos nossas práticas e tentarmos acompanhar a evolução da nossa sociedade como um todo, pois estamos em contado direto com as crianças que conduzirão as próximas gerações e para acompanhar essa evolução geracional é necessário muito empenho e reflexão coletiva.

P11: Sim! As formações continuadas garantem não só aprendizados como atualizam, informam e trazem melhorias para o processo de ensino aprendizagem na prática de sala de aula do professor alfabetizador.

P13: Certamente. São momentos de trocas muito positivas, não só com os formadores, mas também com os nossos pares. O intercâmbio de experiências e/ou conhecimentos enriquecem-nos, trazendo um renovo as nossas práticas pedagógicas, além de proporcionar atualização teórico-metodológica.

As respostas dos professores que responderam aos questionários intensificam tudo que foi destacado a respeito da formação continuada que coaduna teoria e prática. Os cursos de formação necessitam estar ligados às necessidades práticas e contextuais dos professores, formando nos docentes a capacidade para transcrever na prática, as teorias assimiladas nos cursos, ou seja, para significar através da construção coletiva e interativa entre alunos e colegas as aprendizagens construídas no contato com teorias e concepções apresentadas nos currículos formativos.

Ratificando as observações acima descritas, têm-se abaixo (em P2 e P7), as seguintes opiniões, fazendo-se referência aos professores, abordando o entendimento de alfabetização e letramento.

P2: Entendo que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. A alfabetização é um componente do letramento. Penso que o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. É importante que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada. Além de codificar e decodificar as palavras, elas devem compreender os usos sociais da escrita.

P7: Alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém, indissociáveis, sendo duas portas de entrada para a aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização é aquisição do código da escrita e da leitura. Essa se faz pelo domínio de uma técnica. O aluno apresenta um domínio alfabético, ortográfico, domínio dos instrumentos da escrita, das habilidades de ler e escrever, organização do espaço na folha, na manipulação de diversos materiais escritos, etc. Já o letramento, refere-se a um conceito mais amplo, onde o aluno sabe fazer uso de todas essas técnicas em práticas sociais da leitura e escrita. Neste sentido é importante que o professor saiba alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, ou seja, o professor deve ensinar a técnica sem perder de vista as práticas sociais da leitura e da escrita.

O professor, durante as formações continuadas, dispõe de uma gama de conhecimentos teóricos e práticos que irão repercutir melhor em seu ambiente de trabalho. O professor, bem como todos os outros profissionais, deve sempre estar em constante atualização, a fim de que haja o atendimento das necessidades de seus alunos.

O percurso formativo ofertado pela SEMED vem até certo ponto atendendo as necessidades dos professores, no entanto, eles sempre chamam a atenção com maior ênfase para as temáticas relacionadas à gestão de sala de aula, principalmente no tocante à alfabetização.

A Formação Continuada tem, pois, como objetivo:

Propor discussões teóricas que possam colocar os profissionais atualizados em termos de novas metodologias de ensino e, com isto, contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. Conforme dito anteriormente, conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas teorias não bastam. Faz-se necessário que estas mobilizem o professor a relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, com suas experiências (NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2000 *apud* VALANDRO, 2011, p.12).

Ademais, é mister afirmar que a formação continuada dos professores altera, à medida que as políticas educacionais solicitam dos mesmos conhecimentos para a resolução de problemas cotidianos, e isto consiste em uma provocação. As políticas educacionais tender a

favorecer e dificultar, mediante alterações pontuais na formação continuada dos professores, portanto, debater sobre esse tema torna-se instigante.

Machado (2005, p.30 *apud* MILEO; KOGUT, 2009, p. 4948) afirma que “a formação continuada é um dos aspectos importantes para unir a teoria e a prática no contexto profissional”. Com a participação nas formações, o professor torna-se mais reflexivo, intensifica os seus conhecimentos para um melhor desenvolvimento de suas práticas de ensino, cujas atividades por ele desenvolvidas serão mais pertinentes à realidade de seus alunos.

A essência da formação continuada encontra-se na construção coletiva do conhecimento, em que o profissional aprenda a aprender, mediante a troca de experiência com todos os envolvidos neste processo. Com isto, torna-se relevante um fazer pedagógico, cujo educando seja colocado como ponto principal, pois todas as informações adquiridas nas formações serão para ele direcionadas.

Vale ressaltar que o aprendizado do professor nas formações continuadas, extrapolam a aquisição de saberes científicos, mas também incluem suas crenças, valores, culturas, autorrealização pessoal e profissional, porque este professor terá, então, melhor disposição para desenvolver o seu trabalho docente de forma inovadora, crítica e proativa.

Averigua-se que os 15 inquiridos são de acordo da relevância das formações continuadas para a intensificação e aprimoramento das práticas docentes, como também para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Além disso, no que tange às contribuições das formações, asseveraram que uma contribuição essencial é discutir temáticas atuais, como a BNCC, organização da jornada pedagógica, discussões sobre planejamento, organização da formação continuada em serviço, melhoria da prática pedagógica. As falas abaixo ratificam esta assertiva.

C5: Na minha prática, principalmente auxiliar os professores no planejamento, dúvidas, inquietações particularidades dos estudantes, na busca de estratégias para o plano de ação da escola, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem, essas respostas obtenho na formação continuada.

Enfim, as temáticas diferenciadas das formações continuadas em serviço, face à resposta de C5 são de intensa importância para as estratégias de ensino, à medida que as ações devem vislumbrar a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

C6: A principal contribuição é que a formação aproxima as pessoas, diante das situações do cotidiano você não se vê sozinha, ela possibilita uma troca de informações e experiências. E mais, amplia o arcabouço

teórico que fundamenta teu diálogo com os professores, enquanto um parceiro mais experiente.

C7: Avalio como um excelente processo, como um processo permanente de aperfeiçoamento de aprendizagem, de troca de experiências.

É interessante ratificar que uma das razões que motivou a pesquisadora ao desenvolvimento desta temática foi justamente o percentual de alunos com desempenho crítico e muito crítico, situação que, de certo modo, revela que as dificuldades na área da alfabetização ainda não foram resolvidas, apesar dos inúmeros programas já desenvolvidos. As respostas adquiridas, tanto pelas coordenadoras, quanto pelas professoras, revelam que uma grande ação para minimizar essas problemáticas consta nas formações continuadas.

Um dos professores deu a seguinte resposta:

P6: As temáticas sempre são reflexos das necessidades a serem tratadas na escola em cada período, podendo ser abordados temas como: atendimento às crianças com necessidades especiais; como trabalhar a empatia e amizade em sala de aula; como lidar com a violência recorrente na comunidade em que a escola está inserida e como essa violência ultrapassa os portões da escola e interfere nas práticas escolares; discute-se também as práticas que estão sendo efetivadas em sala de aula e os pontos negativos e positivos do que vem sendo trabalhado.

A explanação supracitada induz à concordância de que as diversas temáticas abordadas nas formações permitem que os alunos consigam visualizar as suas experiências de vida de uma forma mais complexa, à medida que tratar de situações que envolvam o seu cotidiano é passo primordial para que este aluno possa saber lidar com as adversidades por eles vivenciadas.

Verificou-se, nas respostas, que os professores estão achando viáveis e relevantes as temáticas oferecidas pela SEMED, à medida que as mesmas estão servindo para o incremento teórico e para a prática, à medida que poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino-aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal.

A respeito das afirmações dos inquiridos, tem-se que o saber, no entanto, consiste um conjunto de conceitos, teorias, valores e crenças, que se vai adquirindo por meio das experiências obtidas no seu dia a dia, mas o mesmo não pode esquecer-se de se qualificar, em busca de um maior desempenho profissional, por sua vez Garcia assevera que:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e múltiplo sobre o qual há somente escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] A princípio, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 2009, p. 21-22).

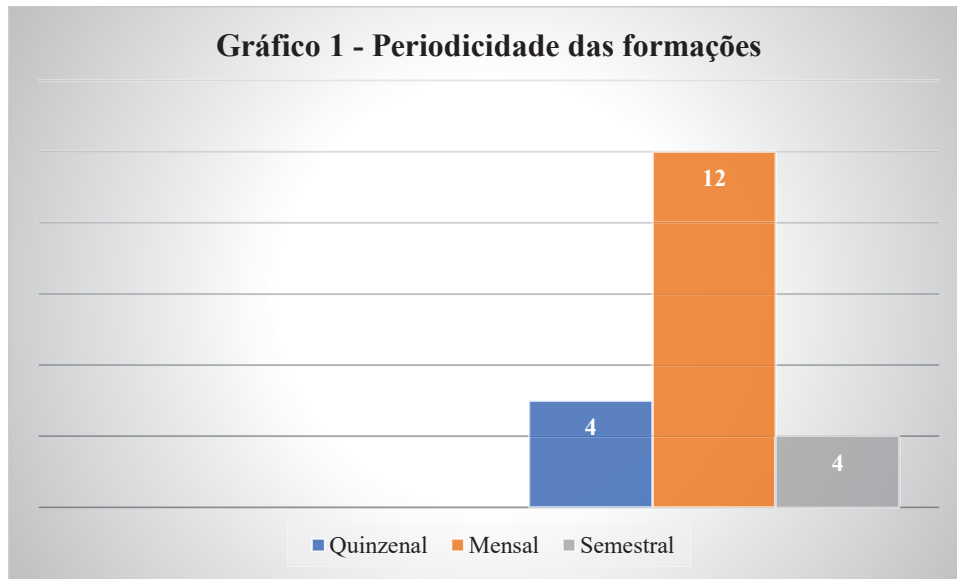
Sobre as formações continuadas e mediante Gatti (2006), compreender e discutir a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para o entendimento e discussão da qualidade educacional de um país, cujo principal desafio para essa formação, nos próximos anos e consoante Tardif (2008), será a abertura de um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.

Ademais, a escola necessita realmente de uma renovação, de uma ressignificação e nossos coordenadores necessitam intensificar sua formação continuada, renovando sua motivação como atitude de pesquisa, como forma de aprimorar sua qualidade profissional e melhorar sua relação com os alunos, que devem sim, trazer nesta ressignificação, uma escola em que todos se vejam como coautores desse processo, que é o ato de educar. Ratifica-se, pois, esta informação, no depoimento seguinte, de uma das coordenadoras entrevistadas:

C8: A formação continuada traz um novo olhar sobre as práticas, como avaliar e mediar essas práticas. É uma via de mão dupla, porque nos tornamos formador na escola. Fomenta mudanças e traz na base uma sustentação pra gente, nas questões das habilidades e competências expressas na BNCC. Ao mesmo tempo traz uma ressignificação da cultura da formação na escola.

Assim, evidencia-se na fala de C8 as concepções benéficas para uma cultura formativa na escola em uma perspectiva crítica no que tange às formações continuadas. E, de fato, não basta apenas relatar as benéficas dessas formações, como também participar das mesmas, periodicamente ou sempre que surgir oportunidade.

O Gráfico 1 demonstra as respostas concernentes à periodicidade do desenvolvimento das formações, e é perceptível que há uma divergência nessa ação, à proporção que a maior parte dos inquiridos, totalizando 12, respondeu que acontece mensalmente; 4 deles responderam que ocorre por quinzenas e 4, semestralmente.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores

Isso pode acontecer, em virtude de especificidades de cada escola, porém, em virtude do desenvolvimento do Plano de Ação Educacional, é interessante que se padronizem as ações, inclusive no que diz respeito à periodicidade das formações continuadas.

Foi perceptível que todas as respostas convergiram para benefícios que surgem a partir das formações continuadas, porém, que demanda o encaminhamento de uma gama de outras ações que ultrapassam a formação continuada de coordenadores e professores, e isto já é citado no decorrer desta pesquisa, à medida que se trata de desenvolvimento periódico de formações, participação e assiduidade, temáticas diferenciadas e que envolvam o cotidiano dos alunos, ações em consonância com o PNE.

Também, pôde-se perceber ainda mediante a exposição deste Eixo, que os processos de alfabetizar e letrar sempre foram e continuam sendo um desafio nas salas de aula. Em detrimento disso, a formação continuada ajuda com estratégias – como a intencionalidade no trabalho com textos narrativos, poéticos e informativos – que ampliam as possibilidades em sala de aula.

Neste panorama, o Plano de Ação Educacional (PAE), possui indicações evidentes no que diz respeito à necessidade de atividades específicas para pensar o sistema de alfabetização e letramento para além do uso, mas como objeto de conhecimento. Desse modo, a relevância da contextualização do conhecimento escolar às práticas sociais da criança não deve ser colocada à margem. Para isso, é ideal que haja a melhor capacitação dos docentes, a fim de que a aprendizagem dos alunos seja desenvolvida de maneira mais produtiva.

No que tange às formações, na estrutura do PAE, tendo em vista a ausência e/ou desistência dos participantes, propõe-se um cronograma para o desenvolvimento das mesmas aos sábados e, de forma sugestiva, 2 sábados ao mês.

A seguir, abordar-se-á a Formação Continuada em Serviço.

3.4.2 Formação Continuada em serviço

No intuito de perceber se os entrevistados desenvolvem a formação continuada em serviço, as respostas convergiram para a positividade, no momento em que afirmaram que esse procedimento é sim efetivado, e com a participação da gestão da escola, e em parceria com a Elos Educacional e com a Fundação Lemann, cujas pautas abrangem temáticas sugeridas pelos próprios professores. As formações ocorrem mensalmente e, geralmente, acontecem aos sábados e na Hora Atividade e são planejadas de forma coletiva. Desse modo, têm-se as respostas a seguir:

C1: Há um planejamento, a partir das necessidades apresentadas pelos professores, e pela formação da SEMED. Estou construindo um Plano de formação.

Pela resposta de C1, averigua-se que já existe uma iniciativa da parte do coordenador de se elaborar um plano de formação. Ação esta de essencial importância para que esse processo flua beneficemente, tanto para os professores, como para os alunos, pois, trabalhar de forma articulada e planejada é bem mais eficiente e tem maior possibilidade dos resultados serem positivos.

C9: Nós elaboramos um Plano de Formação que serve para nos orientar durante todo o ano letivo. Feito anualmente, e dentro da proposta a gente executa a formação continuada.

Os depoimentos levaram a crer que os professores almejam a intensificação de suas práticas em sala de aula e, por isso, sempre se fazem presentes nas formações. Conforme comprovam os depoimentos, extraídos das entrevistas:

C2: Os professores são bem participativos, demonstram vontade de fazer a diferença, as polêmicas acontecem devido à estrutura física da escola.

C10: Os professores são bem participativos. Os professores são protagonistas na formação continuada, realizam palestras, sugerem temáticas.

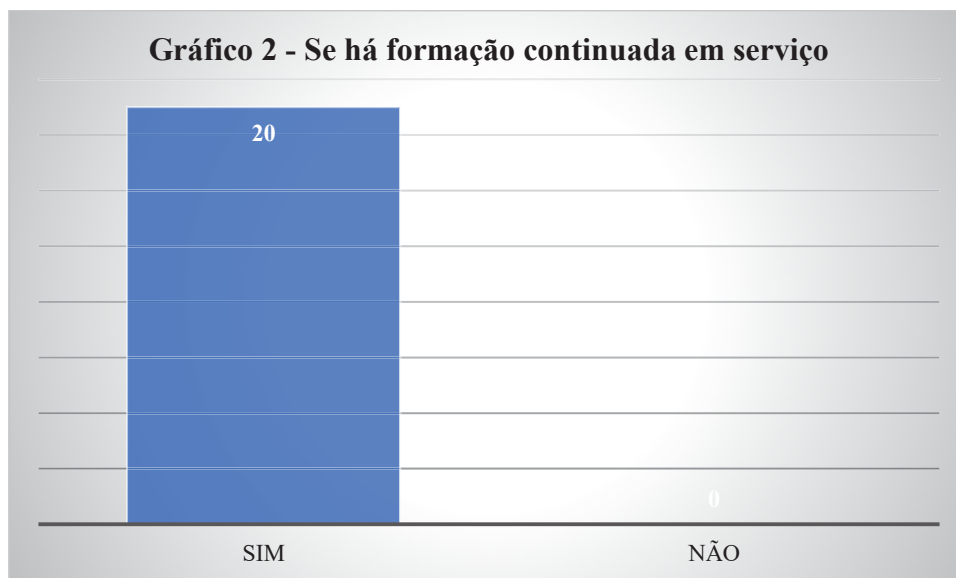
Em C2 e C10 há uma grande semelhança nas respostas, à proporção que ambas asseveram a participação dos professores nas formações. As respondentes consideraram que a formação continuada em serviço tem contribuído para oferecer suporte à ação pedagógica dos professores alfabetizadores.

Ainda, consoante as entrevistas, a afirmativa foi que a Rede Municipal exige certificação para mudança de nível (carreira), e isso causou um movimento grande à procura das formações, mas percebo que os professores querem melhorar a prática de sala de aula, e não simplesmente ter um certificado. A participação dos professores é muito positiva, têm total liberdade para sugerir temáticas, avaliar a pauta formativa. Assim, de acordo com umas das coordenadoras, tem-se:

C4: Avalio como boa, percebo que eles gostam, não só por conta da certificação, mas dos conhecimentos adquiridos por eles.

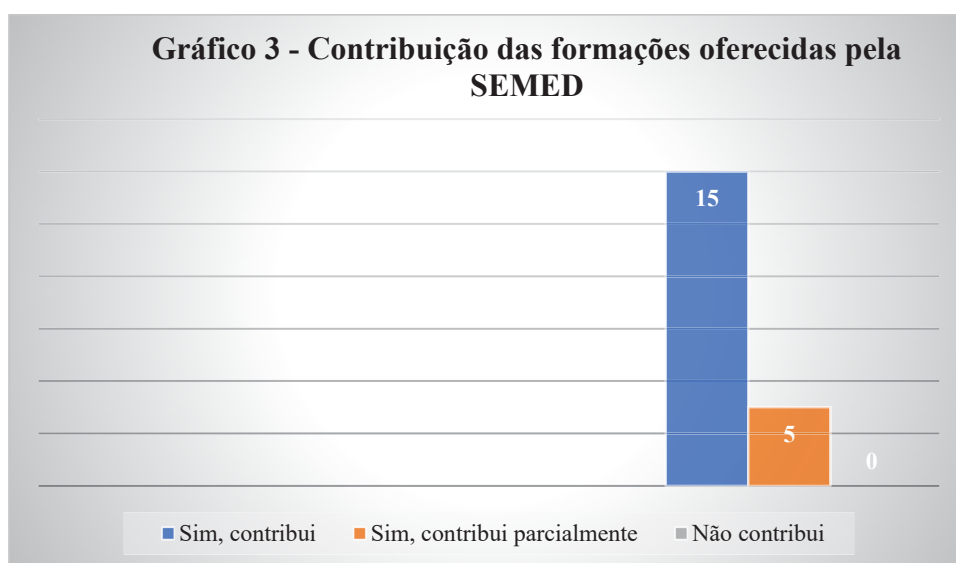
Esse relato se justifica em razão de os coordenadores perceberem, em suas práticas, que há a valorização das formações por parte dos professores, que vislumbram não apenas os certificados, mas, sobretudo, o conhecimento adquirido durante as formações.

Trazendo à tona, neste contexto, os professores, ainda em relação à formação continuada em serviço, apresentam, no Gráfico 2, as respostas referentes à questão de existência de formação continuada em serviço, em que todos os inquiridos responderam positivamente, o que revela a institucionalização do processo formativo em toda a Rede.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores

No que se refere à contribuição das formações ofertadas pela SEMED, tem-se, no Gráfico 3:



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores

Desse modo, quando perguntado se as formações continuadas oferecidas pela SEMED contribuem para a prática pedagógica dos professores entrevistados, a grande maioria, o que equivale a 15 professores, responderam que Sim, ao passo que 5 deles afirmaram que a contribuição é parcial e nenhum dos respondentes respondeu que não contribui.

O que se nota é que as formações têm contribuído para a prática docente dos entrevistados, o que faz grande diferença em sala de aula, no que se refere à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Mediante Nóvoa (2003 p.23) “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. Para o autor, a formação continuada se dar de forma coletiva e depende de experiência, reflexões como instrumentos de análise.

Nesse sentido, os professores poderão refletir sobre sua prática e, a partir daí, procurar aperfeiçoamentos, de forma que se confrontem as ideias e experiências vivenciadas pelos mesmos e fazer a associação com os problemas enfrentados na prática docente, no intuito de que se consiga uma resposta para os problemas enfrentados em sala de aula. Por isso, existe a necessidade de o professor efetivar um paralelo entre a teoria e a prática, uma vez que, um depende do outro.

Assim, em uma organização educacional, deve-se pensar sempre na qualidade do trabalho e as contribuições no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Embora toda a cobrança com os professores para a qualidade do ensino não decair, faz-se necessária a luta constante em benefício não somente da aquisição de um certificado, como também, de conhecimento que possa interferir benéficamente na qualidade do ensino, e isso pode ser adquirido através das formações continuadas.

Freire (2009) apregoa que [...] não é parar de lutar, porém, reconhecendo-se que a luta consiste em uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. Esta fala, portanto, ratifica que o educador deve repensar a forma de luta que é essencial, para reerguer o lado profissional do professor, sendo relevante, embora as dificuldades, continuar a ensinar como só os professores sabem: com amor, dedicação e respeito para com os alunos. A qualidade deve prevalecer sempre, mesmo com dificuldades gritantes.

Percebeu-se que há o protagonismo dos professores na formação continuada em serviço. De acordo com as falas dos entrevistados, há uma exigência por parte da Rede Municipal no tocante à certificação. Ao lado disso, os CP e os professores sentem a necessidade da formação continuada, para melhorar a prática em sala de aula.

A formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática, assim como quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável –baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos –e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir (IMBERNÓN, 2011).

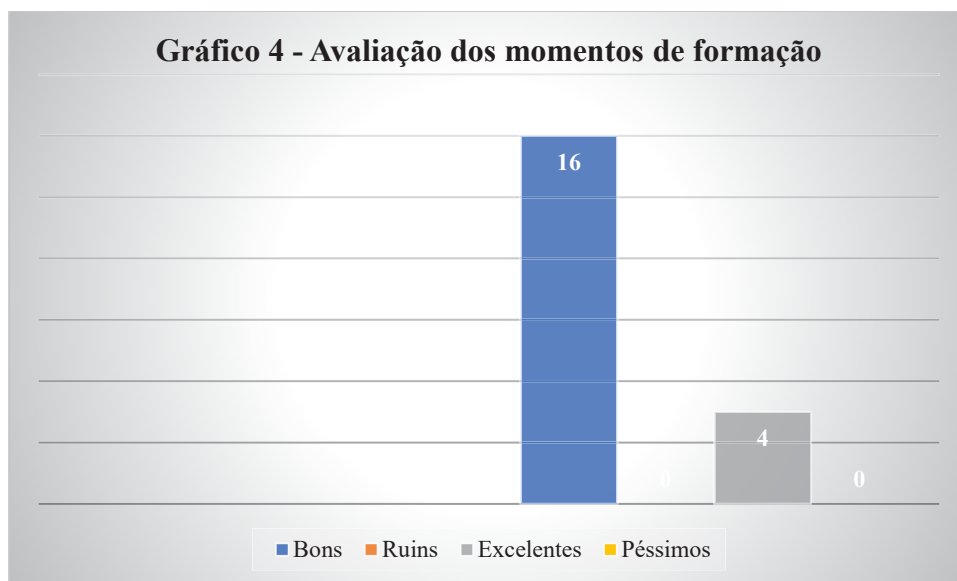
Sobre a opinião das coordenadoras no que se refere aos professores, elas afirmaram que são participativos nas formações continuadas em serviço e buscam o engajamento de todos os

sujeitos, pois consideram que a formação é um processo constante de aprimoramento profissional, e que trazem possibilidades concretas de melhoria da gestão de sala de aula. Desse modo, ratifica-se abaixo essa questão, na seguinte fala:

C6: A escola tem um plano de formação que está de acordo com as diretrizes da Semed e com as necessidades da escola. Há um trabalho de sensibilização junto aos professores para que eles assumam a responsabilidade em participar da formação continuada.

Há, portanto, a visibilidade de que os planos de formação desenvolvidos se pautam nas orientações e diretrizes da Rede, e que existe, juntos dos coordenadores e professores ações de sensibilização para a participação destes nas formações.

O gráfico abaixo, em se tratando das respostas dos professores, revela a opinião dos inquiridos sobre o que acham dos momentos de formação, em que 16 deles afirmaram ser bons e 4, excelentes.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores

Essas respostas levam a crer que esses momentos oferecem aos formandos motivação e que eles se sentem bem com o desenvolvimento das ações formativas.

Neste aspecto, Nóvoa (2003) contribui afirmando que o desafio para o professor do século XXI é manter-se atualizado sobre as novas metodologias e práticas de ensino mais eficientes e que isso só é possível através da formação continuada.

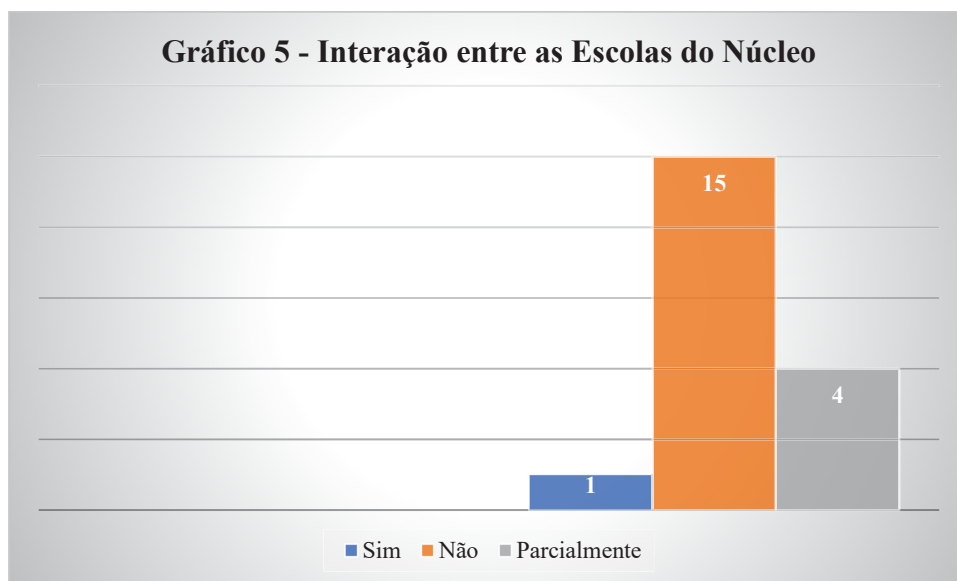
Essas formações, pois, são eficientes, mediante os questionados, à medida que carregam em si um grande potencial de conhecimentos e, além do conteúdo disciplinar previsto existem as habilidades a serem desenvolvidas, a competências a serem formadas, a escolha da técnica

de trabalho mais adequada ao objetivo proposto, a avaliação dos resultados obtidos, a sequência didática a ser desenvolvida, etc.

Entende-se assim que a formação continuada de professores é de intensa relevância, à medida que amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a auto avaliação, fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos, almejando a um futuro promissor (LIBÂNEO, 2004).

Como forma de incrementar a análise e interpretação dos dados, segue-se para as opiniões referentes à articulação entre as temáticas que as formações continuadas englobam. Partindo-se, portanto, das respostas dos professores, adquiridas com os questionários a eles aplicados.

A pergunta referente à interação entre as escolas do Núcleo, no que se refere às formações continuadas, é demonstrada no Gráfico 5.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos professores

A grande maioria, representada por 15 professores, afirmaram não haver interação entre as escolas do Núcleo; 4 responderam que existe essa interação, parcialmente e somente 1 professor cedeu resposta negativa.

Assim, é interessante que essa questão tenha uma atenção especial, à medida que é importante que haja harmonia e consonância entre as ações desenvolvidas por todas as escolas que fazem parte do Núcleo pesquisado, pois, ações conjuntas e coletivas, em prol de um objetivo comum, têm maior probabilidade de alcance de êxito.

Ademais, a prática docente e a formação continuada em serviço devem ser consideradas em relação aos divergentes aspectos da prática educativa. Tanto uma como outra são indissociáveis das políticas culturais que as condicionam, bem como da conceituação de uma carreira profissional qualificada. Desse modo, nenhuma prática educativa se justifica fora do seu contexto político e ou social.

Destarte, a formação continuada em serviço necessita ser vislumbrada como uma grande aliada dos educadores, à medida que tem grande significância para a evolução constante do trabalho docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às ações pedagógicas.

Tendo em vista as informações supracitadas, no que diz respeito às formações continuadas em serviço e como forma de propor melhorias através das ações do PAE, sugere-se que seja reestruturado o cronograma dessas formações, por meio de um plano de formação continuada, para o atendimento das necessidades formativas.

Dando continuidade à análise dos Eixos, a seguir, tem-se a abordagem da Articulação entre as Temáticas da Formação Continuada.

3.4.3 Articulação entre as formações continuadas de coordenadores pedagógicos e professores.

O movimento de formação continuada na Rede Municipal de Ensino vislumbra a formação continuada em serviço de forma sistêmica, sendo assim, as temáticas trabalhadas na formação de coordenadores pedagógicos também são abordadas na formação dos professores, além dos conteúdos específicos de alfabetização e letramento.

Em relação à sincronia entre as temáticas das formações continuadas, a grande maioria respondeu que sim, que todo o material é socializado com os professores, cujo direcionamento é oriundo da SEMED, e ainda que a articulação entre as escolas se dá no espaço formativo ou pelas redes sociais, principalmente o WhatsApp, respaldado nas falas:

C1: Existe articulação entre a formação da SEMED e a formação continuada em Serviço, através das temáticas abordadas na formação dos Coordenadores pedagógicos. Sobre a articulação entre as escolas, desconheço, nunca participei.

Mediante C1, a articulação entre as temáticas existe, à proporção que há uma interação entre a formação ofertada pela Rede e a formação continuada em serviço. Ademais, é importante ressaltar que o trabalho das coordenadoras sofre influências diretas dos professores,

do contexto escolar, da infraestrutura disponível e das condições de trabalho. Por outro lado, as escolas do Núcleo ainda não dialogam quanto à formação. Desse modo, não basta apenas articular as temáticas como também, alinhar as propostas formativas em todo o Núcleo, e mais, garantir uma estrutura adequada para a ministração das formações e disponibilização de recursos materiais e humanos.

C2: Estamos buscando articular a escola polo e o Anexo, na jornada pedagógica tivemos essa experiência.

Já pela assertiva de C2, nota-se que essa ação foi, há pouco, semeada na escola. Isso pode ter sido por conta de uma percepção mais aguçada sobre a relevância de se articularem as ações formativas entre Rede e escolas e entre escolas polo e anexos, com vistas à formação sistêmica.

C3: Existe sim. Há um elo de ligação. Há uma transposição didática para a formação continuada em serviço. Ultimamente temos trocado figurinhas.

C4: Existe articulação, trabalhamos com as temáticas da formação de coordenadores e com as necessidades da escola.

C5: Sim, o plano de formação atende as demandas da SEMED e as necessidades da escola, e tem os professores como sujeitos ativos do processo.

C6: Existe uma grande articulação e contribuição da formação oferecida pela Semed aos Coordenadores pedagógicos à formação em serviço.

Averigua-se, assim, que a grande maioria concorda que há articulação entre as temáticas de formação. Importante que os conteúdos tenham consonância com as necessidades formativas, com os desafios da gestão de sala de aula, pois, é interessante que as escolas do mesmo núcleo, de um mesmo contexto, de uma mesma realidade social desenvolvam ações formativas sincronizadas, com vistas à unidade do trabalho pedagógico.

Todavia, uma resposta apontou entre as escolas do próprio Núcleo não existe ainda uma articulação mais solidificada, a saber:

C8: Não vejo articulação entre as escolas do Núcleo. Seria interessante se houvesse, quanto mais trocas, maiores possibilidades para um trabalho de interação e unidade no Núcleo Coroadinho.

Na percepção, obtiveram-se duas vertentes: a) que há um consenso acerca da articulação da formação Semed/escola; b) que há uma divergência acerca da articulação entre as escolas do Núcleo Coroadinho.

O fato acima citado deve ocorrer em virtude que pode não existir uma harmonia no processo de comunicação entre as escolas que compõem o Núcleo, à medida que há articulação entre Semed/Escola. Portanto, pode-se asseverar que as escolas podem não ter uma sintonia na disseminação e aquisição das informações repassadas pela Rede. Enfim, não há nenhuma formação profissional docente que possa ser concebida a partir de qualquer dos seus aspectos isolados.

Assim, e consoante Imbernón (2011), é necessário ter um modelo formativo mais reflexivo que contemple práticas colaborativas. Isso é essencial para criar espaços de aperfeiçoamento, inovação e pesquisa nos quais sejam analisadas as dúvidas individuais e coletivas dos professores, assim como os planejamentos e encaminhamentos à prática pedagógica. Cabe ao coordenador ajudá-los a superar esses obstáculos e encontrar as estratégias mais adequadas para cada desafio. Isso porque só há uma mudança real quando os docentes encontram soluções para as situações-problema que enfrentam no cotidiano da sala de aula.

No futuro, haverá mais demanda de coordenadores que contribuam para o diagnóstico de problemas, em conjunto com suas equipes, do que solucionadores externos. Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem.

Ressalta-se, assim, essa articulação deve ser cotidiana e feita com responsabilidade e autonomia por todos os que fazem parte da equipe, através de leituras, discussões e apontamentos, até como forma de transformar essa em uma pesquisa formal, valorizando o cotidiano escolar e colaborando com a formação de todos.

A formação não condiz só no saber na sala de aula, é preciso garantir uma gestão escolar de qualidade e diversas práticas pedagógicas e na perspectiva histórico, sociocultural. Por isso, abordar temáticas, nas formações, que envolvam o contexto dos alunos, é de imensa importância para a aprendizagem dos envolvidos.

Corroborando com os eixos supracitados e, tendo em vista que o seguinte servirá de suporte para as respostas adquiridas nos anteriores, também se levando em consideração que a observação em sala de aula norteia os coordenadores no que diz respeito às ações docentes, se elas estão indo ao encontro da aprendizagem dos alunos, abaixo, segue as opiniões voltadas para a observação em sala de aula.

Por meio do PAE, levando-se em consideração o Eixo em evidência, propõe-se que seja também reestruturado o plano de formação que englobe a prática cotidiana, a fim de que observe com mais veemência a necessidade das abordagens das temáticas. Essa análise, devendo ser efetivada na escola como um todo, envolvendo toda a comunidade escolar.

O conhecimento pormenorizado do cotidiano da escola constituiria, portanto, uma ação de grande importância para a efetivação de inovações viáveis, que permitiriam analisar as necessidades das temáticas a serem abordadas.

3.4.4 Observação de sala de aula – uma ferramenta de gestão pedagógica

Sobre este Eixo, e trazendo à tona as temáticas oferecidas pela SEMED, obtiveram-se respostas afirmando que as mesmas se referem, em sua grande maioria, à BNCC, às Propostas Curriculares da Rede, Análise e interpretação pedagógica de indicadores, Observação em sala de aula, Planejamento, Educação Especial, Alfabetização, Rotina e Sequência Didática.

Já nas formações em serviços, as temáticas trabalhadas dizem respeito mais diretamente à prática dos professores em sala de aula e, por isso, abordam Hipótese de escrita, Consciência Fonológica, tendo em vista os Ciclos de Alfabetização. E, em virtude da pandemia, os entrevistados acharam a necessidade de abordar temáticas voltadas para as tecnologias da educação, já que o contexto escolar mudou com esse acometimento.

Quando questionado aos coordenadores pedagógicos sobre se realizam observação em sala de aula, e como isso acontece, têm-se as respostas seguintes:

C1: Ainda não realizei observações de sala de aula. Temos uma equipe gestora reduzida, o que acarreta sobrecarga de trabalho e inviabiliza essa ação. Na falta de professores, muitas vezes assumimos a sala de aula. Essa ação é importante, pois possibilita um feedback ao professor.

Em C1, vê-se que essa ferramenta ainda não foi utilizada, em virtude do motivo acima já exposto, contudo, é também notória a sensibilização de C1 sobre a importância de se ter um elo com o professor através dessa observação, à medida que adentrar a sala de aula para analisar aspectos relevantes da gestão de sala de aula, requer um planejamento, exige devolutivas para melhorar os pontos analisados.

C2: Tivemos uma formação sobre a Observação de sala de aula, e com os professores houve muitas polêmicas. Ainda não conseguimos

realizar esse trabalho. Tivemos inicialmente que desmistificar o pensamento de que o coordenador vai pra sala de aula para observar o que está errado e crucificar, mas sim mostrar aos professores que essa ação é pra ajudar na prática pedagógica. Já conseguimos alguns adeptos.

As formações referentes a esse tipo de ferramenta são bastante desafiadoras e acaloradas, já que o objetivo dessa ação pedagógica consiste em analisar as interações, os elementos que constituem o processo ensino e aprendizagem, e a transposição didática das formações continuadas. O fortalecimento da equipe gestora das escolas do Núcleo Coroadinho é fundamental para consolidar a formação continuada em serviço, e as demais ferramentas que subsidiam a gestão de sala de aula. Desse modo, têm-se as respostas abaixo:

C3: Começamos esse trabalho no final do ano passado, não tínhamos segurança para desenvolver essa ação, às vezes era até constrangedor chegar até a sala de aula, era visto como uma fiscalização. Depois da formação sobre essa ferramenta (Observação de sala de aula), nós levamos como pauta formativa para os professores, desmistificamos o real objetivo dessa ação. Ainda há uma certa resistência. O foco está nas aprendizagens.

C5: Essa ação ainda está bem prematura, em virtude da resistência. Estamos quebrando o paradigma da Supervisão enquanto fiscalização. Me coloco à disposição do professor para ajudar e responde ao trabalho que é de minha competência. Nós ainda estamos levando-os à sensibilização acerca da importância dessa ação. Ainda não estamos seguindo todo o protocolo da Observação de sala de aula.

Pelos relatos de C3 e C5, nota-se que a ação é nova na escola, e que ainda é visualizada como ação de fiscalização, e não como uma ferramenta de auxílio à prática pedagógica. Contudo, o papel dessa ferramenta é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. É no espaço da sala de aula que coordenador pedagógico busca evidências acerca das relações de ensino que lá são estabelecidas, e que são fomentadas na formação continuada. Porém, em C7 é perceptível que nem todas as escolas desenvolvem a ação da observação, mediante consta a seguir:

C7: No momento não estou realizando essa ação. Ainda não conseguir realizar, mas já conheço o documento que orienta essa ação. Estou com redução de carga horária. Sei o quanto é importante e necessária. Os professores são receptivos quanto a essa ação de observação.

Em C7, nota-se que, embora ainda não se efetive a observação em sala de aula, é dada a respectiva importância quanto ao uso dessa ferramenta, à medida que a observação possui um papel essencial na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.

Ao contrário de C7, a resposta abaixo, em C10 ratifica que há a existência do uso da ferramenta da observação, conforme consta a seguir:

C10: Sim, mas ainda existe resistência. Fiz observações em salas de alfabetização, e acompanhamento dos estudantes em relação à leitura e escrita. As turmas com mais dificuldades foram priorizadas.

Ao contrário de C7, em que se percebe a importância dada à observação de sala de aula como ferramenta de auxílio pedagógico, já em C10, o relato aponta a resistência para o uso dessa ferramenta, em que muitas vezes os professores se sentem fiscalizados, porém, é importante ressaltar que a observação não consiste em uma ferramenta de fiscalização, mas está associada a uma avaliação formal do docente.

Entre uma fala e outra há, portanto, algumas pequenas discrepâncias com relação ao uso da ferramenta da observação em sala de aula. Contudo, é observável, ainda que nas falas de quem ainda não está desenvolvendo essa prática, há motivação em querer desenvolver e a percepção de sua relevância para os processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto aos professores, em sua maioria, afirmaram ser uma boa iniciativa, tendo em vista que o professor necessita de auxílio em seu dia a dia, até mesmo de forma que se possam suprir as dificuldades. Assim, P8 afirma que

P8: Essencial, uma vez que o seu olhar é tão essencial no processo de trazer melhoria ao processo de ensino e aprendizagem dos discentes em sala de aula. Ela também auxilia no processo de comunicação e parceira com a família. Além de viabilizar uma formação continuada dos professores. Enfim, ela promove a articulação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os respondentes, ainda que acordando sobre os benefícios da observação de sala de aula, teve quem afirmasse não acontecer, em sua realidade, no momento em que afirmou:

P3: Não existe muito essa observação dentro de sala de aula, mas vejo como um momento de apoio nas dificuldades do dia a dia.

P11: Não tenho esse procedimento na minha escola. Mas penso ser um processo importante para as melhorias do processo ensino e aprendizagem na escola.

Mediante a informação acima, é necessário que haja uma análise mais cautelosa no que se refere à realidade vivenciada por este professor, à medida que deve ser conhecido o motivo da não existência dessa prática nessa ambiência de ensino.

Alguns respondentes afirmaram existir a prática, destacando que ela é desenvolvida dentro das possibilidades, mediante consta abaixo.

P6: Dentro dos limites encontrados em nossa escola, é possível dizer que a observação de sala de aula vem sendo bastante limitado, porém, apesar de não permanecer em sala de aula por muito tempo, nossa Coordenadora acompanha as atividades desenvolvidas e aprecia as tarefas desenvolvidas, e contribui com sugestões para as melhorias das atividades.

No que se refere à opinião acima mencionada, vale ressaltar que é de grande valia a ação, uma vez que, embora existam as limitações para a observação de classe, ainda assim, a coordenadora consegue acompanhar as atividades desenvolvidas.

Nesta situação desafiadora, a observação da prática letiva constitui, enquanto estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, promove o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente (NÓVOA, 2009).

Freire (1987) entende a observação, numa ambiência social determinada, como a primeira etapa de um conjunto de procedimentos a serem seguidos durante a efetivação de uma pesquisa. No panorama escolar, essa prática tem intensa importância para a compreensão e a transformação dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, iniciando-se por uma série de questionamentos.

Nesse preâmbulo, são imprescindíveis o acompanhamento e o diálogo contínuos, à medida que o saber vai sendo lapidado, construído. O empenho e a motivação do professor e do aluno, assim, são essenciais, tendo em vista que a relação entre ambos se torna intensa nesse tipo de processo avaliativo, nomeado por Hoffmann (2003) como observação mediadora.

Em comum acordo, todos os respondentes afirmaram ser relevante a prática da observação em sala de aula, ainda que 2 dos respondentes afirmaram ainda não ter essa ação em suas escolas.

As respostas são, portanto, animadoras, e revelam a necessidade da intervenção do coordenador pedagógico na gestão de sala de aula, pois os entrevistados têm a noção dessa importância para a melhoria da qualidade de ensino, no momento em que, em comum acordo,

professores e coordenadores agem de forma que se aprimorem as atividades, visando à sua melhoria, pois a prática de observação pode ser compreendida como uma ferramenta essencial para relacionar a teoria com a prática, tendo como máxima as aprendizagens de todos os estudantes.

Sobre esta questão Freire (1970/1987) entende a observação, num âmbito social determinado, como o primeiro momento de um conjunto de procedimentos a serem seguidos durante o desenvolvimento de uma pesquisa. Na ambiência escolar, a observação tem importância fundamental na compreensão e transformação dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, iniciando-se por uma série de questionamentos.

Nessa senda, pode-se considerar como sustentação deste texto os estudos de Ninin (2010), que considera a observação em uma abordagem crítica como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento da reflexão crítica do ensino do professor.

Desse modo, as percepções, apontaram que a Observação de sala de aula, ainda é uma ferramenta nova na Rede Municipal, foi instituída recentemente, mas já apresenta resultados satisfatórios. Ademais, reafirma-se a necessidade de temáticas de gestão de sala de aula aos CP.

Nesse sentido, Tardif (2008), assevera que nos cursos de formação de professores, os alunos sejam reconhecidos como sujeitos do conhecimento, que não sejam limitados a receber conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, que se realize um trabalho no qual se abracem as expectativas cognitivas, sociais e afetivas, ou seja, a subjetividade.

Para Gatti (2008), a formação de professores, profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Os saberes inerentes à profissão docente são adquiridos através do tempo (TARDIF, 2008), contudo, a formação de professores deve promover a base do conhecimento pedagógico especializado (IMBERNÓN, 2011), pois, dos professores, será exigido que saibam utilizar as ferramentas didáticos-pedagógicas, além do trabalho com os conteúdos curriculares. Sendo assim, alguns conhecimentos são imprescindíveis, tais como a elaboração de planejamentos, a relação professor-aluno, entre outros.

A prática da observação, pois, compromete-se com o desenvolvimento máximo possível, deixando de lado os limites, de maneira a não perder de vista os objetivos traçados, pois eles são desencadeadores da ação educativa que envolve docentes e discentes. Assim, nessas práticas avaliativas há um processo de verificação constante, contínuo, o que propicia as

interferências e reajustes, por parte do aluno e do professor, para o desenvolvimento adequado de suas competências e habilidades.

A partir da análise desenvolvida, dos textos examinados, da tensão estabelecida entre o fenômeno investigado e a intencionalidade em fazer estudos e pesquisas na prática pedagógica, as categorias pré-estabelecidas vieram dar relevância e fundamentar os dados coletados no trabalho.

Vale ressaltar que a categoria sobre Formação Continuada aponta para uma satisfação geral sobre os cursos oferecidos pela Rede, como ainda em serviço e, que, a partir deles, conseguem assegurar uma melhora na sua formação continuada.

E, para finalizar os questionamentos referentes às formações continuadas no Núcleo pesquisado, foi solicitado aos inquiridos a sugestão de temáticas para futuras formações em serviço, em que tiveram destaque as seguintes: Gestão em sala de aula, Critérios de avaliação na Rede Municipal; SISLAME, Formações voltadas para o Ciclo de Alfabetização, Leitura e Produção textual, Neurociência e Aprendizagem, Inclusão, Indisciplina, Tecnologias educacionais, Consciência fonológica, Jogos didáticos, Jogos matemáticos, Recursos didáticos, Alfabetização de crianças do fundamental (4º e 5º ano), Educação 4.0, Inteligências múltiplas, BNCC, Cidadania, Desenvolvimento e competências socioemocionais.

Nota-se que os professores possuem uma visão holística da real necessidade para as formações, pois, as sugestões para as temáticas das formações são as mais variadas possíveis, englobando todo o contexto escolar.

Para Gatti, (2010), sobre a formação inicial dos professores afirma, as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar.

Compreende-se que é necessário que se busquem embasamentos teóricos para aperfeiçoar-se e assim contribuir com os demais profissionais para uma melhor compreensão de trabalhar no coletivo em todos os aspectos, trazer o foco para as estratégias de ensino pautadas na tematização da prática.

Assim, todas as temáticas sugestivas podem, sim, ser desenvolvidas, de maneira planejada e estruturada, através de cronogramas mensais de desenvolvimento.

A reflexão, portanto, deve ser individual e coletiva dos professores sobre as práticas de ensino e os resultados obtidos é que devem nortear a formação continuada desse profissional neste momento de transição e implantação de novos paradigmas para o ensino.

Enfim, a presente análise possibilitou- nos afirmar que a formação continuada, em geral, contribui para a atuação do professor, pois oferece suporte, respaldo ou mesmo ressalva para o desenvolvimento de sua ação docente. A partir dessa formação o professor pode tentar suprir as dificuldades encontradas em sala de aula, como ainda aprofundar seus conhecimentos teóricos nessa área, desenvolvendo um trabalho articulado com a alfabetização e o letramento. Sobre esta questão, todas as respostas estão voltadas para a seguinte abordagem: a alfabetização está veiculada à prática do letramento, que ambos são processos complexos, e que devem caminhar juntos, embora distintos, mediante consta abaixo:

P2: Entendo que alfabetizar e letrar são processos distintos, mas inseparáveis. A alfabetização é um componente do letramento. Penso que o ideal é ensinar a ler e escrever de modo que a criança não apenas decodifique as palavras, mas entenda o que lê. É importante que a criança se aproprie da leitura e da escrita, pois vivemos em uma sociedade letrada. Além de codificar e decodificar as palavras, elas devem compreender os usos sociais da escrita.

P7: Alfabetização e letramento são conceitos distintos, porém, indissociáveis, sendo duas portas de entrada para a aprendizagem da leitura e escrita. A alfabetização é aquisição do código da escrita e da leitura. Essa se faz pelo domínio de uma técnica. O aluno apresenta um domínio alfabético, ortográfico, domínio dos instrumentos da escrita, das habilidades de ler e escrever, organização do espaço na folha, na manipulação de diversos materiais escritos, etc. Já o letramento, refere-se a um conceito mais amplo, onde o aluno sabe fazer uso de todas essas técnicas em práticas sociais da leitura e escrita. Neste sentido é importante que o professor saiba alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, ou seja, o professor deve ensinar a técnica sem perder de vista as práticas sociais da leitura e da escrita.

Os professores já perceberam a importância de a alfabetização caminhar junto ao letramento, como uma proposta de ampliar o universo cultural da criança, através das práticas sociais de leitura e escrita. É importante destacar que apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os estudantes se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o estudante reflita sobre as características do nosso sistema de escrita. Importante considerar também que o letramento é sempre pensado e construído para atender a cada situação e a cada projeto político-pedagógico, ou seja, as práticas sociais de letramento são fluidas, mutantes e também condicionadas simultaneamente pela cultura, pela tecnologia, pela política e pela ideologia.

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como gênese da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que englobam a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado; compreendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferenciado e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas escolas (KLEIMAN, 2008).

É, pois, desafiante para o professor, alfabetizar e letrar e, para os alunos há, também, uma gama de dificuldades. Aprender um sistema de representação dos sons da fala em grafia, é complexo e abstrato. A criança necessita fazer essa descoberta aos poucos, através de orientação, provocações e paciência, ações essas que podem ser adquiridas/intensificadas nas formações continuadas.

Através do PAE, sugere-se que seja socializado e implementado o documento norteador da Observação em sala de aula, por meio de encontros formativos com os professores. É interessante ainda que essas ações do PAE englobem os coordenadores, a fim de que os mesmos possam receber orientações sobre como saber adentrar a sala de aula sem dá a impressão de fiscalização. É importante que o coordenador estabeleça com o professor o momento ideal e o foco da observação para ir estabelecendo uma parceria e para que o professor não se sinta invadido em seu espaço.

Concluindo, foi observado que as mudanças de paradigmas estão ocorrendo no sistema educacional, e são profundas, e esse processo inicia-se com a ressignificação de práticas e postura do professor, coordenador pedagógico alinhados à gestão escolar. Esta visão ampliada de mundo também é necessária no trabalho de sala de aula para a compreensão e respeito à diversidade sociocultural presente na heterogeneidade das salas de aula, melhorando assim a atuação profissional dos sujeitos envolvidos na mediação do processo ensino e aprendizagem.

O processo formativo tem influenciado positivamente nessas mudanças, os coordenadores pedagógicos e professores coadunam da ideia de que a formação continuada em serviço é um caminho fértil para o sucesso da gestão de sala de aula, e conseqüentemente reverbera na qualidade da educação ofertada pelo município de São Luís, haja vista, que tivemos momentos de descontinuidade das ações formativas, o que acarretou descontentamento desses profissionais. E mais, reafirmam a necessidade de um trabalho articulado no ciclo de alfabetização, com o foco nas práticas sociais de leitura e escrita.

O quadro abaixo revela, por eixo, os principais achados com a aplicação dos questionários e das entrevistas.

Quadro 3: Eixos e principais achados

Eixos	Principais achados
Eixo 1: Formação Continuada para Alfabetização e Letramento	Necessidade de maior intensificação nas formações continuadas com temas recorrentes para a alfabetização e o letramento
Eixo 2: Formação Continuada em Serviço	Necessidade de maior contribuição das formações para as práticas pedagógicas
Eixo 3: Articulação entre as Temáticas da Formação Continuada	Necessidade de maior articulação entre as escolas do Núcleo.
Eixo 4: Observação de sala de aula – uma ferramenta de gestão pedagógica	Visualização da figura do coordenador como fiscalizador. Ausência do desenvolvimento da Observação em algumas escolas. Necessidade de mais formações que contemplem a observação de sala de aula.

Fonte: Elaborado pela autora

Percebe-se, nos achados, que há sempre a dada importância aos processos de formação e formação continuada em serviço, bem como, no que tange à variedade de temáticas abordadas serem também tidas como importantes. Porém, no que se refere à observação de sala de aula, é necessário desmitificar a teoria de que a mesma é vista apenas como forma de fiscalização, fazendo-se necessário o desenvolvimento de mais formações que vislumbrem a real missão dessa ferramenta.

O cenário da educação atual evidencia sucessivas mudanças, que exige um repensar do seu papel frente aos paradigmas dos novos tempos, marcado por fatores relevantes, tais quais: os avanços tecnológicos, a globalização, a difusão de informações, as mudanças de qualificação profissional, o fortalecimento das leis do mercado, as mudanças na ciência e no conhecimento, o agravamento da exclusão social, além de outros fatores.

Nessa senda, o planejamento assume um papel de intensa importância, por consistir no processo de busca de equilíbrio para a melhoria do funcionamento do sistema educacional, uma vez que esse planejamento exige muito compromisso que é associado a algumas limitações e possibilidades sendo uma atividade-meio, respalda o encaminhamento das ações na obtenção de resultados desejados, e, dessa maneira, orientada por um fim.

Partindo-se do contexto supracitado, apresenta-se o direcionamento para o plano de ação nos assuntos pertinentes ao desenvolvimento escolar e qualidade de ensino através das formações continuadas voltadas para a alfabetização e o letramento, pois é a partir do momento que se têm profissionais capacitados e bem estruturados para lidar com as adversidades no contexto da escola, é que se pode ter um processo de ensino-aprendizagem mais completo e complexo.

Dessa forma, crê-se que este trabalho contribua com os estudos a respeito da alfabetização e letramento das crianças de forma eficaz, visando o sujeito que está sendo alfabetizado como ser construtor de sua aprendizagem e que utiliza as práticas de leitura e escrita em sua vida social, entendendo também que para isso o professor e sua formação são essenciais para que estas duas práticas aconteçam.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): uma proposta de formação continuada no Núcleo Coroadinho com foco na alfabetização e letramento

Levando-se em consideração o foco desta pesquisa, que consiste em enfatizar as formações continuadas nas escolas do Núcleo Coroadinho, em virtude que foram averiguadas algumas problemáticas referentes à aquisição de um ensino com melhor qualidade, e ainda tendo em vista a percepção de um distanciamento entre o espaço formativo e as ações gestoras, fatos estes que incidiram diretamente no aprendizado dos alunos, propõe-se um PAE que enfatize a elaboração de uma proposta formativa para Gestores, Coordenadores e Professores do Núcleo evidenciado.

Para tanto, esse esforço coletivo que deu origem ao PAE dá a possibilidade de que haja benefícios e resultados positivos no contexto deste Núcleo, tendo em vista que foi efetivado um diagnóstico da situação real com a projeção do futuro desejado.

Desse modo, em parceria com a SEMED/São Luís se terá a oportunidade de resgatar a dívida que se tem quanto ao oferecimento de uma educação de melhor qualidade pelas escolas da Rede pública municipal, em especial do Núcleo Coroadinho.

Assim, será garantido, mediante o desenvolvimento de políticas públicas, o acesso, a permanência, a qualidade e a inclusão” escolar de todos os estudantes deste Núcleo. Nisto, possibilitando a oferta de um ensino dinâmico e inovador, erradicando o analfabetismo, minimizando a distorção idade-série, realizando a inclusão social no Município de São Luís, vê-se neste Plano o desafio maior para a Rede Municipal de Ensino.

O interesse pela elaboração de um Plano Ação e a institucionalização de uma Proposta de trabalho é oriunda da concepção de que a organização social do trabalho em educação necessita ser revista, à medida que interfere diretamente no dia a dia das salas de aulas e, conseqüentemente, compreendida como ações de saberes ritmados com as demandas e necessidades locais, com o perfil do aluno que se tem e ainda que há a necessidade da construção de sociedade mais bem formada e estruturada. A definição das áreas de atuação desta Secretaria, bem como objetivos e metas, possibilitará a visualização dos passos que serão dados nessa caminhada rumo a educação desejada para o município de São Luís, para a Secretaria Municipal de Educação, para o Núcleo Coroadinho.

Nesse sentido, este capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) que objetiva vencer os desafios de planejar, coordenar e participar das formações continuadas, além de intensificar os bons resultados identificados neste estudo, de forma que se aprimore a formação continuada dos professores alfabetizadores do Núcleo Coroadinho.

Assim, intenciona-se aprimorar a organização do processo pedagógico do Ciclo de alfabetização, garantindo a rotina de sala de aula, com o desenvolvimento de atividades na perspectiva do alfabetizar letrando, que assegurem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a formação do leitor, tais como o trabalho pedagógico com sequência e projeto didático, a disponibilidade dos recursos pedagógicos, através de acervo literário e dos jogos educativos e as orientações didáticas imprescindíveis para o bom andamento do trabalho nas turmas de alfabetização. Enfim, pretende-se capacitar os professores e contribuir para a melhoria dos resultados das aprendizagens no tocante ao processo de alfabetização.

Assim, a Proposta se pautará na estruturação de um ambiente alfabetizador, evidenciando a regularidade necessária nas atividades sobre o processo de apropriação do SEA, na leitura para deleite, nas atividades lúdicas e nas de produção de texto.

Esta proposta, pois, objetiva possibilitar aos professores, coordenadores e gestores escolares, condições para proporem a implementação de estratégias didático-pedagógicas que, efetivamente, permitissem aos alunos a superação das dificuldades de aprendizagem e a consolidação dos conhecimentos de leitura, escrita e matemática previstos para serem alcançados em cada ano do ciclo de alfabetização.

Isso se efetivará através do desenvolvimento de formações continuadas, cujo planejamento da formação, bem como a elaboração dos conteúdos, materiais didáticos, vídeos, apresentações, oficinas e outros recursos ficará a cargo da Equipe de Formação, que é constituída por profissionais que participam ou acompanham o Núcleo em evidência e que têm experiência na docência e na formação continuada de professores.

O PAE será, pois, desenvolvido a partir dos resultados encontrados com os questionários e as entrevistas, em que serão expostos os principais achados, por eixo para, a partir daí, dar prosseguimento às ações que serão desenvolvidas no PAE.

A partir do exposto, apresenta-se o Quadro 4, contendo os principais desafios, as recomendações e os impactos esperados a partir da formação continuada para o Núcleo Coroadinho.

Quadro 4 - Plano de Ação para a Proposta de Intervenção

5W					2H	
O quê? (What?)	Por quê (Why?)	Onde?(Where?)	Quem? (Who?)	Quando? (When?)	Como? (How?)	Quanto custa? (How much?)
Formação de todo o contingente de educadores	Manter uma sistemática de formação continuada pautada na reflexão crítica e na troca de experiências, de forma que o saber docente seja aprimorado para o trabalho com os alunos do Ciclo de Alfabetização. Formar de todo o contingente de educadores de forma qualificada, eficiente e eficaz;	Centro de Formação do Educador – CEFE	Equipe de Formação	A previsão para a formação da Comissão será em janeiro de 2021	Formação da Comissão e explanadas as atividades a serem desenvolvidas e estarão pautadas em formações já existentes na Rede. Mapeamento das ações, materiais e estrutura de formação já em curso na rede de ensino; Buscando parcerias com institutos de educação; Mapeando, ao longo da formação, outras demandas e	Os custos com materiais para formação deverão estar inclusos nos gastos anuais da Secretaria Municipal de Educação

					necessidades formativas para além do currículo, através de indicadores educacionais e também por meio de pesquisas online junto às escolas e aos educadores da rede de ensino.	
Desenvolvimento de estratégia de formação	<p>Apoiar aos professores e gestores na materialização do currículo e na revisão dos PPP das escolas.</p> <p>Melhorar os processos de ensino e de aprendizagem, levando-se em consideração os Ciclos de Alfabetização.</p>	Nas escolas do Núcleo Coroadinho	Professores e Coordenadores pedagógicos	Janeiro a novembro de 2021	Mapeamento da capacidade instalada (recursos físicos, humanos e materiais) já existente na Secretaria Municipal de Educação; Elaboração do planejamento, estratégias, conteúdos e materiais de formação	Os custos com materiais para formação deverão estar inclusos nos gastos anuais da Secretaria Municipal de Educação

					<p>pela Equipe Central, com apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>Formação dos Gestores Escolares e Coordenadores Pedagógicos realizado a partir das diretrizes e materiais disponibilizados pela Equipe Central;</p> <p>Formação dos Professores pelo Coordenador Pedagógico, nas escolas, a partir das diretrizes e materiais disponibilizados pela Equipe Central.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Monitoramento e avaliação da formação continuada	Para avaliação dos processos formativos e realização de ajustes	Local a definir	Equipe de Formação	Após o desenvolvimento de cada formação	Através de reuniões com a Equipe de Formação e exposição de relatórios	Os custos com materiais para formação deverão estar inclusos nos gastos anuais da Secretaria Municipal de Educação
--	---	-----------------	--------------------	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A proposta é que este plano seja implementado no ano de 2021, tendo como foco de estudo a temática da Alfabetização e do Letramento e a qualidade do ensino. Todavia, é válido ressaltar que este tema é flexível, podendo-se ser estruturado em subtemas.

Cabe ressaltar que as ações do PAE devem estar em consonância com as metas e os objetivos da Secretaria de Educação, para tanto, esta iniciativa deve estar alinhada ao planejamento estratégico da rede Municipal de ensino de São Luís, Maranhão.

Ressalta-se, assim, o passo a passo das ações supracitadas, em que cada ação será apresentada através do Quadro 5W2H.

4.1 Formação de todo o contingente de educadores

A primeira ação para dar início ao PAE será a formação de um grupo de trabalho para estar à frente das ações do programa. O mesmo deverá ser composto por profissionais representantes da Secretaria de Educação, da Coordenação do Núcleo e Gestores Escolares. Englobará, portanto, a Secretaria de Educação, gestores escolares e dois educadores de apoio. A previsão para a formação da Comissão será em janeiro de 2021. A esta Comissão será apresentada as propostas do PAE, a fim de que sejam conhecidas as ações que irão intensificar as formações continuadas do Núcleo Coroadinho.

As formações terão início, após formada a Comissão e explanadas as atividades a serem desenvolvidas e estarão pautadas em formações já existentes na Rede, levando-se em consideração o currículo, os questionários aplicados aos professores nesta pesquisa e a situação atual, de necessidades e anseios dos alunos do Ciclo de Alfabetização.

A Formação de todo o contingente de educadores deve ser encarada como uma grande aliada dos educadores, à medida que contribui para a evolução constante do trabalho do docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas. Ademais, com a BNCC ela também é elevada a ferramenta fundamental, que deve ser promovida pela escola.

As formações acontecerão a partir de janeiro do ano de 2021, no Centro de Formação do Educador (CEFE) e após formada a Comissão e explanadas as atividades a serem desenvolvidas e estarão pautadas em formações já existentes na Rede, cujos custos com materiais para formação deverão estar inclusos nos gastos anuais da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, praticar-se-á um certo modo de formação continuada baseada na formação para e pela pesquisa que parte da problematização das situações práticas, analisando-as a partir de

um olhar interno nas reuniões dos grupos nas escolas, observações em sala de aula, além de outras ações.

Esse conhecimento educacional torna-se importante para o próprio professor do Núcleo e grupos de professores envolvidos na transformação da escola, pois os profissionaliza para conhecer melhor suas turmas, suas disciplinas, sua instituição, transformando a concepção vigente de professor e escola.

4.2 Desenvolvimento de estratégia de formação

As formações serão ministradas, levando-se em consideração a carga horária dos participantes, de maneira que não interfira no seu momento em sala de aula. O curso será realizado mensalmente no contra turno em que cada professor atua, nas horas-atividade reservadas a cada docente e terá 4 horas de duração, evitando, dessa forma, na ministração das aulas.

Ademais, pensando em atender às necessidades dos professores alfabetizadores já no início do ano escolar, no calendário do PAE as ações serão organizadas para ocorrer logo no início do ano de 2021.

Os conteúdos do curso seguirão as mesmas temáticas referentes à Alfabetização e ao Letramento, em que serão utilizados os cadernos do PNAIC, que se encontram disponíveis no site do MEC, ficando a encargo da Secretaria de Educação a impressão das cópias para as formações.

Os gestores também terão um momento formativo específico, no intuito de que se alinhem as ações do PAE às ações formativas do Núcleo de Alfabetização - NALF e ainda visando a tornar os mesmos corresponsáveis pela operacionalização das ações formativas. Essas formações também acontecerão mensalmente, a partir de janeiro do ano de 2021.

E, no intuito de que as formações com gestores sejam desenvolvidas de forma mais intensa e, será necessária uma mobilização da Equipe de Formação para o PAE, com todo o corpo docente, a fim de que seja criado um cronograma de reuniões e atividades que serão registradas, em atas ou memórias, o que permitirá o desenvolvimento de um processo formativo, com a participação da comunidade escolar e dentro do calendário da Rede.

É essencial que os gestores, o grupo de trabalho e toda a equipe escolar estejam apropriados dos novos currículos estaduais e/ou municipais e o que trazem de novo, do processo de possíveis ajustes na proposta pedagógica da Rede, visando às formações destes para com os seus professores, efetivando-se formações para que eles conheçam os novos currículos, seus

marcos conceituais e como garanti-los no cotidiano e nas práticas educativas, além de formações sobre a reelaboração do projeto pedagógico e como ela pode aproximar o currículo da comunidade escolar.

A ideia das formações com o gestor escolar, é que, além da apropriação do andamento do programa de uma forma mais geral, seja realizado estudo do caderno Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização. Este é um material de apoio, disponível no site do MEC, elaborado pelo programa especificamente para a gestão escolar. Fará parte ainda da pauta do círculo de formação continuada de gestores, a troca de experiências e a reflexão crítica da prática dos gestores.

Vale ressaltar, nesse contexto, que o alinhamento das ações deste PAE consiste em uma das principais estratégias para o que este Plano tenha sucesso, e o contato com a sala de aula, com a realidade e experiências dos alunos são atividades imprescindíveis ao processo formativo. Desse modo, além da formação dos professores, educadores de apoio e gestores escolares, faz-se necessário também que as práticas docentes sejam alvo de estudo e discussão, e por conseguinte, de ajustes e aprendizagem.

Assim o acompanhamento à prática dos professores nas salas de aula torna-se uma das ações mais importantes deste plano.

4.3 Monitoramento e avaliação da formação continuada

O monitoramento refere-se à averiguação das ações, enquanto a avaliação diz respeito à mensuração da efetividade das ações. Isso quer dizer que, quando se fala em monitoramento, o que se espera é o acompanhamento do planejamento, do cronograma da formação, do cumprimento das pautas formativas, da frequência de participação ou de como a alocação de tempo e recursos está sendo feita, entre outros aspectos.

Já, fazendo-se referência à avaliação da formação continuada, busca-se entender se os encontros formativos estão sendo efetivos para o desenvolvimento dos professores e para mudanças em sua prática. Tanto na avaliação como no monitoramento, o objetivo não é avaliar pessoas, porém o processo de implementação das ações e o impacto delas, para que seja feito o replanejamento, caso haja necessidade.

Para isso, serão utilizados indicadores de processo e de impacto.

Os de processo, almejando averiguar se as ações planejadas estão sendo cumpridas, bem como a qualidade com que as mesmas estão sendo desenvolvidas. No caso da formação de professores, os indicadores de processo buscam compreender quantos encontros formativos

foram realizados, com que frequência, se cumpriram a pauta, se foram custo-efetivos, entre outros aspectos.

Os indicadores de impacto, buscando observar a mudança na realidade que se espera alcançar. Normalmente, esse indicador é o mais difícil de construir e de medir, já que não se trata apenas de um acompanhamento de ações, mas do alcance do objetivo final. No caso da formação de professores, um indicador de impacto busca avaliar se os professores se tornaram mais preparados para exercer sua profissão após a formação.

Ademais, nesta etapa serão desenvolvidas ações que visam ao replanejamento, quando necessário. Para isso, é necessário entender se o planejamento inicial está funcionando ou se necessita de melhorias. E, embora realizando-se um diagnóstico prévio, é possível que a operacionalização do plano de formação na prática evidencie, por exemplo, outras necessidades formativas ou que determinada ação não acontece da mesma maneira para todos. Isso demandará que a Equipe de Formação revise o planejamento e faça as alterações necessárias no plano para adequar-se à realidade da implementação. Além disso, com um processo de monitoramento e avaliação bem organizado, otimizam-se recursos das redes, visto que os desafios são mapeados durante a implementação, permitindo a rápida tomada de decisão para mudanças pontuais.

Também, é imprescindível, nessa etapa de avaliação e monitoramento, quer haja reflexão das ações, no que se refere aos atores do processo, em suas competências, tais quais empatia, resiliência e humildade, à medida que exigem reflexão e o entendimento de que o acompanhamento não traduz, em nenhuma hipótese, punição ou repreensão dos envolvidos, e o que acontece é, na verdade, processo de aprendizagem e desenvolvimento. Isso é primordialmente relevante, quando se considera que professores e formadores, de um modo geral, não estão habituados a terem um processo de monitoramento e avaliação bem estruturados para as ações que executam. Por isso, é necessário focar e sensibilizar sobre o caráter de melhoria contínua do processo.

E, para a continuidade do processo, as ações de monitoramento e avaliação devem ser contínuas. Isto é, devem ser previstos e ter seus responsáveis engajados desde a fase de planejamento. Devem ainda ocorrer ao longo de toda a formação, continuamente contribuindo para a melhoria e replanejamento das ações formativas.

Portanto, para o bom desenvolvimento das ações, serão levados em consideração alguns aspectos, a saber:

-Tempo: Os horários de trabalho coletivo devem ser predefinidos, com duração suficiente para o desenvolvimento de estratégias formativas.

- **Organização da rotina:** O dia a dia da Equipe de Formação deve priorizar o planejamento das reuniões formativas e as ações, tais quais observação das aulas, seleção de referências teóricas e análise dos registros da prática dos professores para que os encontros reflitam as necessidades dos docentes.

- **Conhecimento:** Para bem utilizar o horário do trabalho pedagógico, é necessário que a Equipe de Formação cuide da própria formação, estudando as novas didáticas e as teorias que respaldam a ação docente.

- **Prudência pedagógica:** É como se denomina a junção de três capacidades: a de saber ouvir, se comunicar e se relacionar - imprescindíveis para o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito com a equipe.

- **Transformação da prática:** A formação será tão eficiente quanto mais ela levar os professores a repensar e transformar sua forma de ensinar para fazer com que todos os alunos aprendam.

Assim, tendo em vista a disponibilização de recursos necessários ao desenvolvimento desta Proposta, ressalta-se que será efetivado um plano de ação orçamentário, com vistas à melhor organização das ações, de forma que as despesas com adequação do local das formações, lanche, recursos para confecção de materiais pedagógicos e demais materiais utilizados nas formações sejam alinhados e colocados em pauta, no intuito de que haja recursos financeiros disponíveis para tais ações.

Nesta perspectiva, a intenção deste Plano de Ação Educacional apresenta-se na proposição de uma compilação de ações que almeja contemplar as demandas apontadas, contribuindo, desse modo, para a efetividade na qualidade da prática docente e, a posteriori, a melhor qualificação docente e, conseqüentemente, melhor aprendizado das crianças dos ciclos de alfabetização do Núcleo Coroadinho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dissertar a respeito de formação continuada, dada a reconhecida importância desta temática no campo da educação, torna-se simples quando se trata das justificativas e argumentos no que tange à sua influência nos processos de ensino e aprendizagem, contudo, torna-se complexo no momento em que se propõe analisar a consolidação destas influências.

Então, visualizei-me em uma intrincada investigação e necessitei aprofundar os estudos referentes ao tema, compreender a proposta de formação proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e antes disso, compreender o que era esse “Pacto”, para, enfim, analisar quais as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Núcleo Coroadinho, este sendo o maior desafio de toda a pesquisa.

Para a retomada do foco central desta pesquisa, recorreu-se à problemática que consiste na necessidade de analisar o que tem gerado índices insatisfatórios acerca dos coeficientes de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, evidenciado nas edições da ANA, em que se destacou o Núcleo Coroadinho, nesse contexto.

Mediante essas considerações, suscitou-se a situação-problema: de que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente, podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização?

Averiguou-se aqui como esta questão pode atingir uma abrangência tamanha que, imersa no processo de formação, atenta às expressões dos professores em vários momentos, permitindo-me alguns desvelamentos sobre este importante fenômeno que atingiu os alfabetizadores das escolas públicas de todo o Brasil.

Desse modo, os dados levantados no referencial teórico, bem como os resultados das avaliações externas realizadas, possibilitaram a identificação do preocupante cenário em que se encontra a alfabetização no Brasil e no Maranhão, cujas situações observadas ensejaram verificar que o contexto educacional na cidade de São Luís-Ma, não foi diferente, o que mostra convergência à problemática nacional. Alguns autores da área de educação problematizam a formação do professor polivalente, tendo em vista que a ampla atuação que lhe é exigida, situação esta confirmada ao se verificar empiricamente o efêmero preparo do professor.

Recorreu-se, assim, à aplicação de entrevistas e questionários para coordenadores e professores do Núcleo Coroadinho, a fim de que se averiguasse o processo formativo e as

implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, houve momentos de reflexão que propiciassem a discussão e, por consequência, a formação, pensada de forma coletiva entre os professores e coordenadores participantes da pesquisa, em torno das possibilidades de construção conjunta.

As pesquisas apontaram que um princípio básico do “ser reflexivo” é trabalhar em prol de objetivos comuns da escola. É imprescindível reconhecer que um dos atributos importantes, ligado ao desenvolvimento da profissionalidade consiste no trabalho em conjunto. Então, possibilitar momentos de construção coletiva, aliando a formação ao desenvolvimento de projetos com objetivos que atendam aos interesses da escola, podem contribuir para a efetividade de práticas de alfabetização coerentes com as necessidades de desenvolvimento da criança, com os direitos de aprendizagem, com as características da infância e com os valores primados pela instituição escolar.

Além disso, o Ciclo de Alfabetização não seria compreendido como um momento estanque, porém como etapa pertencente ao processo de desenvolvimento do aluno, sendo harmonicamente integrado às etapas seguintes. Ademais, outros itens detectados foram as situações que envolvem a prática educativa e que interferem na forma com que se projeta o ensino e, por consequência, na efetivação da aprendizagem. Entre esses aspectos, mostraram-se na pesquisa questões estruturais, pedagógicas, conceituais e políticas, para as quais não se abriram espaços para análises mais profundas.

Entre os obstáculos possíveis, declarados nos discursos dos professores e coordenadores, com relação às formações continuadas, citam-se a maior efetividade no gerenciamento de determinadas situações, a resistência do professor e, talvez o mais sério problema, a falta de efetivação real de políticas no âmbito escolar, por não serem assumidas como projeto também da escola.

Vale ressaltar, pois, que o objetivo da pesquisa foi atingido, no momento em que pôde-se conhecer de forma mais profunda o cenário que envolve as ações formativas do Núcleo Coroadinho e, assim, mediante os achados, propor um Plano de Ação Educacional que vislumbre o desenvolvimento de atividades de forma mais organizada e estruturada, mediante uma gestão eficaz.

Concluo que a situação conflitante refere-se a como considerar os condicionantes que influenciam no insucesso escolar e como convergir para ações que resultem no alcance desse objetivo. Para tanto, identifico que a formação continuada ainda possui potencial ativo para atingir os pontos que sua ação ainda não permeou. Portanto, investir na estruturação de formação continuada local afetará diretamente a dinâmica do ensino nas classes de

alfabetização. Baseada nesses propósitos e atendendo aos objetivos, de desenvolver um produto derivado desta dissertação, apresenta-se o PAE como forma de contribuir no planejamento de formações continuadas, organizadas *in loco*.

Finalizo ratificando que, através da formação contínua, é possível refletir criticamente sobre a realidade dada; a reflexão crítica, acerca da realidade dada, é que possibilita transformações e, aí sim, pelas transformações, pode-se mudar este panorama.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Aparecida Patrícia *et al.* A contribuição do PNAIC para a alfabetização. **Ciclo Revista**, [S.l.], v. 3, n. 1, set. 2018. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/806>. Acesso em: 01 set. 2019.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2006.
- ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos.
- BOLZAN, Doris P. V. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Brasília, CF, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Que aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República. Brasília, 2001.
- _____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da educação Básica. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007--010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em agosto 2019.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre a ANA**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-ana>. Acesso em 1 de set. 2019.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Resultados preliminares podem ser consultados pelas escolas**. Brasília: Portal MEC, 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF: MEC, 2011.

_____. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012a. Seção 1. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. **Ministério da Educação. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em:** http://www.lex.com.br/legis_24064036_PORTARIA_N_1458_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2012.aspx. Acesso em: 14 set. 2019.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 05 jul. 2012.

_____. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, ano CL nº 79, 2013.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: documento básico.** Brasília, DF: INEP, 2013a. 20 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados.** –Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Que altera a redação dos arts.29, 30, 32 e 87 da Lei 9394/96. Brasília, 2016.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais.** 8. ed, São Paulo: Cortez, 2006.

DICKEL, Adriana. A avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago. 2016.

FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Brasília: MEC/INEP, **Textos para Discussão**, Série Documental, n. 26, 2007.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários À Prática Educativa**, São Paulo, Editora Paz e Terra, 39ª Edição, 2009.

G1 MARANHÃO. **São Luís é a quinta capital com maior percentual de habitação em aglomerados**. São Luís, Maranhão, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2020/05/19/sao-luis-e-a-5a-capital-brasileira-com-maior-percentual-de-habitacao-em-aglomerados.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2021.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In* NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. P.57-70. Jan./abr. 2008.

_____. **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf. Acesso em: 8 fev. 2021.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEAL, T.F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**, Edição Especial, p. 23-44, fev. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e Prática**. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.

In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa - PR, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016.

MILEO, Thaisa Rodbard; KOGUT, Maria Cristina. **A importância da formação continuada do professor de Educação Física e a influência na prática pedagógica**. IN: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Paraná, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3000_1750.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

MORAES, M.G. **Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações**, 2005. Disponível em: http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: <https://unijpa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-de-alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

NININ, M.O.G. 2010. **O fio da meada**: descortina-se a prática da observação. Uma perspectiva crítica. São Carlos: Pedro & João Editores.

NÓVOA, A. Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2003.

Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: A. Nóvoa, **Professores: imagens do futuro presente** (pp. 25-46). Lisboa: Educa.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO. EI N° 13.005/2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SHIMIDT, L. M. **A Disciplina na sala de aula**: educação ou repressão. 2. ed. São Paulo: EPU, 2009.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian de. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. 10° ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. *In*: SALJO, R. (Ed.). **The written word**: studies in literate thought and action. Heidelberg: Springer, 1988.

STREET, B. Literacy events and literacy practices. *In*: MARTIN-JONES M.; JONES, K. (Ed.). **Multilingual literacies**: comparative perspectives on research and practice. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

STREET, B. **Buscamos um letramento baseado no que as pessoas realmente fazem**. Entrevista. 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/noticias_ler.php?codigo_noticia=1951. Acesso em: 10 fev. 2021.

STREET, B. Letramentos sociais: **Abordagens críticas do Letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação** (tradução Marcos Bagno) São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, 2000, p. 05-24. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf. Acesso em agosto de 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALANDRO, Célia. **O papel do supervisor escolar na formação dos professores do Fundamental II**. (Monografia – Graduação em Administração e Supervisão Escolar).Tijuca: Faculdade Cândido Mendes, 2011.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
MESTRANDA: SILVANA REGES GALVÃO MARTINS

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“Formação continuada de professores alfabetizadores na rede pública municipal de São Luís – Maranhão: desafios e perspectivas para alfabetização e letramento”**.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **o resultado insatisfatório das proficiências leitora e escritora dos estudantes do 3º ano do Ciclo de alfabetização**. Nesta pesquisa pretendemos **“Compreender as possíveis dificuldades no processo de alfabetização e letramento dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização, do Núcleo Coroadinho da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís”**. Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **realizar um questionário com 15 perguntas, cujo foco é responder à questão de pesquisa: De que maneira a formação continuada no Núcleo Coroadinho pode contribuir para a melhoria da prática docente podendo incidir na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 3º ano do ciclo de alfabetização?**

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

1º) O (A) Sr (a) concorda que o material coletado possa ser utilizado em outros projetos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sendo assegurado que sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos?

Sim ou Não

2º) Qual seu nível de escolaridade?

Graduação Pós-Graduação Mestrado Doutorado

3º) Qual seu tempo de serviço na Rede Municipal de São Luís?

Menos de 1 ano Mais de 2 anos

4º) Qual seu tempo de experiência como professor alfabetizador no Ciclo de Alfabetização?

Menos de 1 ano Mais de 2 anos

5º) Você já participou de programas de formação de professor alfabetizador? De quais?

Sim Não

6º) Para você, as formações continuadas são oportunidades de aprendizado? Justifique sua resposta.

7º) De que maneira a formações continuadas oferecidas pela SEMED contribui para sua prática pedagógica?

Sim., contribui Sim, contribui parcialmente Não contribui

8º) Em sua escola há formação continuada em serviço?

Sim Não

9º) No tocante à formação continuada em serviço, há interação entre as escolas do Núcleo Coroadinho?

Sim Não Parcialmente

10º) Qual a regularidade dessa formação continuada em serviço?

Quinzenal Mensal semestral

11º) Quais são as temáticas abordadas nessa formação?

12º) O que você entende como alfabetização? E como letramento?

13º) Como você avalia os momentos de formação continuada?

Bom

Ruim

Excelente

Péssimo

14º) Como você vê a prática de observação de sala de aula feita pelo coordenador pedagógico?

15º) Quais temáticas você sugere para as próximas formações em serviço?

APÊNDICE B - Roteiro da Entrevista - Coordenador Pedagógico**APRESENTAÇÃO****FORMAÇÃO**

Graduação Pós-graduação Mestrado Doutorado

TEMPO DE SERVIÇO

Menos de 1 ano Mais de 2 anos

1º) Como você avalia a importância da formação continuada para sua carreira profissional?

2º) Quais contribuições elas trazem para sua prática pedagógica?

3º) Você planeja formação continuada em serviço na sua escola?

4º) Existe articulação com a formação oferecida pela Semed? Como se dá essa articulação?

5º) De que forma os professores participam?

6º) Qual a regularidade dessas formações na escola?

7º) Como você avalia nível de satisfação dos professores?

8º) Quais temáticas são abordadas nas formações continuadas oferecidas pela Semed?

9º) Quais temáticas são abordadas nas formações continuadas em serviço?

10º) Você realiza observação de sala de aula dos seus professores? Como isso acontece?

11º) Quais temáticas você sugere para as próximas formações oferecidas pela Semed?