

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE DAMASCENO DA SILVA

**O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ, MS**

Corumbá- MS

2021

ELIANE DAMASCENO DA SILVA

**O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ, MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Corumbá-MS

2021

Dedicatória

Aos meus pais, como forma de gratidão, pelos seus 50 anos de casamento completados em 2021, por sempre me incentivarem a estudar como também por todos os seus esforços para que eu me dedicasse aos estudos e nunca desistisse de lutar pelos meus ideais. Desejo ser persistente na minha jornada como vocês foram diante das adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao chegarmos à etapa de conclusão deste trabalho, o sentimento é de muita gratidão! Por todos aqueles que estiveram ao meu lado nessa jornada, todo o meu reconhecimento e carinho, não foi fácil porém a determinação e a vontade de realizar um sonho, nos fazem fortes e nos motiva a não desistir.

Primeiramente, agradeço a Deus pela saúde, pela força e por sempre estar ao meu lado, sustentando-me e fortalecendo-me.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari, pela paciência, pelos ensinamentos e pela motivação para que o desânimo nunca se fizesse presente. Trabalhar oito horas diárias e ser estudante ao mesmo tempo não é fácil, mas contar com o apoio de uma profissional humana, incentivadora e sempre presente trouxe-me ânimo. A minha eterna admiração, Márcia, pela professora extremamente comprometida com a educação e com a evolução dos seus alunos.

Agradeço ao meu noivo, Mário Ibanez Junior, pela paciência e pelo companheirismo, por ser um grande incentivador e estar ao meu lado em todas as minhas decisões.

Minha eterna gratidão à Prof^a Me. Geruza Soares de Souza Papa, pessoa muito importante na minha carreira profissional, amiga conselheira, grande incentivadora a eu continuar os estudos e a evoluir sempre. Aprendi e aprendo muito com você. Profissional admirável e totalmente comprometida com a educação, só tenho a agradecer.

Agradeço a minha família, por compartilharem comigo as conquistas, as tristezas e os aprendizados. Por terem paciência neste percurso de minha vida cheio de desafios. Minha mãe não faz ideia do quanto me fortalecia quando dizia: “Deus te abençoe, vai dar tudo certo!”

Agradeço à banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Silvia Rodrigues e Prof^a Dr^a Vanda Moreira Machado Lima, por aceitarem prontamente serem avaliadoras deste trabalho e, com suas criteriosas considerações contribuírem para a conclusão do mesmo.

E também a todos os professores da Graduação e do Mestrado, que, nesta trajetória, contribuíram, cada um com sua participação, para a construção dos conhecimentos os quais me levaram à realização dessa dissertação, o meu muito obrigada.

ELIANE DAMASCENO DA SILVA

**O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO NA VISÃO DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CORUMBÁ, MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marcia Regina do Nascimento Sambugari

Aprovada em: 08/12/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a Dr^a Sílvia Adriana Rodrigues (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof^a Dr^a Vanda Moreira Machado Lima (Membro Titular Externo)
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP– Presidente Prudente)

Prof^a Dr^a Erika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Prof. Dr. André Luiz Regis de Oliveira (Membro Suplente Externo)
(Colégio Aplicação – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ)

SILVA, Eliane Damasceno da. **O Programa Mais Alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

RESUMO

Esta dissertação está inserida na linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), área de Concentração em Educação Social. O conteúdo parte do pressuposto de que a apropriação da leitura e da escrita é essencial na sociedade contemporânea e influencia a vida cotidiana das pessoas, sendo necessário garantir o processo alfabetizador da criança e também a formação dos(as) professores(as) que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tem-se como problema a descontinuidade nas políticas de formação de alfabetizadores, e, como objeto de estudo, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), para obter as respostas de tais questionamentos: como o PMALFA foi desenvolvido na Rede Municipal de ensino de Corumbá? Quantas escolas foram contempladas? Qual a avaliação dos(as) professores(as) envolvidos(as) com relação ao desenvolvimento do Programa na escola? Para responder tais questões, a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender a visão de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS sobre o PMALFA, desenvolvido em 2018 e 2019 em sua escola. Como objetivos específicos o que segue: a) Levantar o histórico do PMALFA, do cenário nacional ao local (Corumbá); b) Mapear o número de escolas, de professores alfabetizadores e assistentes que aderiram e atuaram no PMALFA nos anos de 2018 e 2019 na Rede Municipal de ensino de Corumbá- MS; c) Refletir sobre a visão das professoras quanto ao desenvolvimento cotidiano do Programa bem como os seus efeitos em uma das escolas atendidas. Com abordagem qualitativa quanto à natureza do estudo, exploratória e descritiva, em relação aos objetivos, a investigação também configura-se como estudo de caso, com a triangulação das seguintes fontes e instrumentos: (i) Documentos norteadores do PMALFA para análise do Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento e da Portaria que institui o PMALFA; (ii) Dados da Secretaria Municipal de ensino de Educação de Corumbá (Semed-Corumbá) por meio de questionário respondido pela técnica responsável pelo e (iii) depoimentos de cinco professoras alfabetizadoras a partir da realização de entrevistas. As análises centraram-se no desenvolvimento cotidiano e nos efeitos do programa, indicando as seguintes dificuldades: ausência de formação continuada; falta de estrutura metodológica e tempo para desenvolver um trabalho sistematizado e colaborativo. Outro aspecto refere-se à visão restrita de alfabetização apresentada no documento o qual evidencia a necessidade de conhecimentos pedagógicos inerentes a alfabetização. Conclui-se, portanto, a necessidade de que ações como as do Programa analisado neste estudo tenham como foco a formação de professores(as) pautada na reflexão das demandas presentes no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Formação Continuada.

SILVA, Eliane Damasceno da. **The More Literacy Program on the literacy teachers' vision at a municipal public education system school of Corumbá-MS.** 2021. Dissertation (Master's in education) - Mato Grosso do Sul Federal University, Pantanal Campus, Corumbá, 2021.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line “Educational practices, training of teachers/educators in school and non-school spaces” of the Master's in Education course of the Graduate Program in Education of the Pantanal Campus, Mato Grosso do Sul Federal University, Concentration area in Social Education. It assumes that the appropriation of reading and writing is essential in contemporary society and influences people's daily lives, being necessary to ensure the child's literacy process and the training of teachers who work in the Early Years of Elementary School. It has as its problem the discontinuity in literacy teachers' training policies. To this end, the More Literacy Program was taken as the object of study as it was developed in the city of Corumbá between 2018 and 2019, seeking to answer the following central question: what is the impact of the More Literacy Program on the participant teachers' view? Thus, in this study, we tried to give a voice to teachers when we tried to answer the following questions: how was the More Literacy Program developed in the municipal public education system of Corumbá? How many schools were covered? What is the involved teachers' evaluation in relation to the development of the program at the school? To answer these questions, the present research had as general objective to understand the literacy teachers' vision about the impact of More Literacy Program on their training and literacy practices at a municipal public education system school of Corumbá-MS. The specific objectives sought to: a) Raise the history of More Literacy Program from the national scene to the local (Corumbá). b) Map the number of schools and teachers, teachers and assistant teachers who joined and worked in the More Literacy Program in 2018 and 2019 in the municipal public education system of Corumbá-MS. c) Reflect the teachers' vision regarding the program daily development, as well as its effects on one of the schools served. With a qualitative approach regarding the nature of the study and exploratory and descriptive in relation to the objectives, it is also configured as a case study, with the triangulation of the following sources and instruments: (i) guiding documents of the More Literacy Program for analysis of the Pedagogical Guidance and Monitoring System Operational Manual and the Ordinance establishing the More Literacy Program; (ii) data from the Municipal Education Secretary of Corumbá through a questionnaire answered by the responsible technician for the program; and (iii) testimonies of five literacy teachers based on interviews. The analyzes focused on the daily development and on the effects of the program, indicating as impacts: the absence of continuing education, lack of methodological structure and time to develop systematized and collaborative work. Another aspect refers to the restricted view of literacy presented in the document, which highlights the need for pedagogical knowledge inherent to literacy. Therefore, it is concluded that actions such as the analyzed program in this study need to focus on the training of teachers based on the reflection of the demands present in everyday school life.

Keywords: Reading. Writing. Continuing Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

CPAN – Campus do Pantanal

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

Forprat – Grupo de Estudos sobre Formação e Prática Docente

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

PMALFA – Programa Mais Alfabetização

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAIC - Pacto Nacional pela Idade Certa

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Relação de pesquisas sobre o PMALFA organizadas por eixos de estudo (2019-2020)	15
Quadro 2-	Relação dos Programas do Governo Federal com enfoque na alfabetização.....	22
Quadro 3-	Organização dos dados da entrevista com as professoras.....	31
Quadro 4 –	Distribuição das Unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS.....	38
Quadro 5 –	Número de escolas, professores e professores assistentes que aderiram e atuaram no PMALFA nos anos de 2018 e 2019 na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS.....	38
Quadro 6 –	Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Imagem panorâmica do Município de Corumbá-MS.....	38
-----------	---------------------------------------------------	----

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Questionário com a responsável pelo PMALFA na Rede Municipal de ensino de Corumbá.....	70
Apêndice B – Termo de autorização à Semed Corumbá.....	71
Apêndice C – Roteiro da entrevista com as professoras participantes da pesquisa.....	72
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para as professoras participantes da pesquisa.....	73

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) AO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	20
2.1	A FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORE(AS) ALFABETIZADORES(AS) NO BRASIL.....	20
2.2	ABORDAGEM DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	28
3	O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: DO CENÁRIO NACIONAL AO LOCAL.....	31
3.1	SITUANDO O PMALFA NO CENÁRIO NACIONAL.....	31
3.2	O PMALFA DESENVOLVIDO EM CORUMBÁ-MS (2018-2019)	37
3.3	O PMALFA DESENVOLVIDO EM UMA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ NA VISÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	42
3.3.1	O DESENVOLVIMENTO COTIDIANO DO PROGRAMA.....	43
3.3.2	OS EFEITOS DO PROGRAMA.....	50
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
	REFERÊNCIAS.....	64
	APÊNDICES.....	69

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida no âmbito do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), área de Concentração em Educação Social, na Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. O estudo é um desdobramento do projeto de uma pesquisa maior intitulado “Alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares” e está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Prática docente (Forprat).

Temos como pressuposto que a apropriação da leitura e da escrita é essencial na sociedade contemporânea e influencia a vida cotidiana das pessoas, sendo preciso garantir o processo alfabetizador da criança, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, art. 32:

O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (BRASIL, 1996, p. 11).

Mas também se faz necessário assegurar que seja garantida a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). Embora haja investimentos direcionados à Educação Básica como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹, conforme salienta Ribeiro (2019, p. 14), “[...] os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), evidenciam avanços tímidos, tanto em relação à Prova Brasil quanto à Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)”². Os alunos que completam o 3º ano do Ensino Fundamental ainda apresentam dificuldade quanto à apropriação da escrita, na compreensão de leitura e nos conhecimentos da Matemática.

Dessa maneira, um dos desafios da escola pública consiste em enfrentar os problemas de baixa proficiência na leitura e na escrita de crianças, e, apesar de a redemocratização da educação ter proporcionado mais oportunidades de acesso à escola, e algumas políticas públicas

¹O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o órgão responsável pela execução da maioria das ações e programas da Educação Básica do nosso País, como a alimentação e o transporte escolar, além de atuar também na Educação Profissional e Tecnológica e no Ensino Superior.

²A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) é um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), utilizado nos períodos entre 2014 a 2016, que avalia os níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental I e as condições de oferta da alfabetização das redes públicas.

terem direcionado investimentos, não se tem garantido o êxito escolar nem a qualidade no ensino. De acordo com Soares (2020), esse baixo rendimento dos alunos vem sendo há muito tempo discutido. Os resultados apresentados contrariam as políticas educacionais que, na sua teoria, enfatizam assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso e uma educação de qualidade, as quais correspondem a uma dificuldade antiga que é proporcionar direitos iguais para todos, seja no âmbito econômico ou cultural, conforme estabelecido no Artigo 205 da Constituição Federal (CF) do Brasil (BRASIL, 1988).

Ao contextualizar a situação da alfabetização no Brasil, Soares (2020) questiona-se de fato, a democratização da educação é atingida com a expansão da taxa de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos. Segundo a referida autora:

Consideremos a aprendizagem da língua escrita, condições necessárias para a continuidade do processo de escolarização em todas áreas de acesso à escola com os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) em 2016: mais de metade (54,7%) das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental foram avaliadas como estando em “nível insuficiente”, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização (“pelo menos”, porque não estamos considerando a frequência à educação infantil, fase inicial do processo de alfabetização) e deveriam já estar alfabetizadas, capazes de ler e interpretar pequenos textos, habilidades avaliadas pela ANA. (SOARES, 2020, p. 9 – Grifo do autor).

Ao trazer esses dados dos resultados da ANA, Soares (2020) ressalta que muitas crianças, mesmo alfabetizadas, não são letradas e outras manifestam diferentes graus de analfabetismo funcional. Esses dados apresentam um cenário de fracasso escolar preocupante nos anos iniciais, mas conforme apontado pela autora, este problema não é recente, pois,

[...] se olharmos historicamente, o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação Pública brasileira. Para não retrocedermos muito, em 1982, mais da metade das crianças repetia a 1ª série, considerada então como o “ano da alfabetização”. Repetiam uma vez, duas vezes, três vezes até que fossem consideradas alfabetizadas, o que significavam em geral, apenas serem capazes de decodificar (ler) e codificar (escrever) palavras (SOARES, 2020, p. 9 – Grifo do autor).

Partindo dessa contextualização histórica acerca do fracasso escolar na alfabetização, Soares (2020, p. 10) alerta- nós o seguinte:

[...] as respostas do poder público a esse persistente fracasso na aprendizagem inicial da língua escrita, com tão graves consequências, não se têm produzido efeito: de um lado, avalia-se periodicamente o nível de alfabetização das crianças como forma de exercer controle sobre a qualidade da alfabetização e do letramento; de outro lado, diante da repetida constatação da baixa qualidade, **implantam-se políticas de formação de alfabetizadores, canceladas e substituídas a cada nova gestão nacional, estadual ou municipal** (grifo nosso).

Essa descontinuidade nas políticas de formação de alfabetizadores apontada pela autora constitui o nosso problema de pesquisa. Para tanto, tomamos, como objeto, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), que foi instituído pelo governo federal por meio da Portaria nº. 142 de 22 de fevereiro de 2018 “[...] com o objetivo de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2018a, p. 54). O programa está fundamentado na “[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. (BRASIL, 2018b, p. 3).

O interesse em investigar o PMALFA vem da minha trajetória profissional³. Formada em Pedagogia desde 2009, trabalhei sempre na rede pública de ensino, primeiro como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, a partir de 2016, como coordenadora pedagógica. Estive ao lado dos (as) professores (as) colaborando com estratégias e motivando-os (as) para que, a cada dia pudessem encontrar as melhores formas no processo de ensino e de aprendizagem.

O coordenador acaba sendo um elo importante nas mediações da sala de aula, pois a cada dificuldade de uma turma com o (a) professor (a), traçar as melhores estratégias, ou dinâmicas que ajudem no ensino aprendizagem daqueles alunos. Nessa ocasião, tendo contato com as turmas de alfabetização, percebi que a maioria das inquietações dos docentes nas reuniões pedagógicas era em ter alunos que não reconheciam as letras nem mesmo as do próprio nome, também não reconheciam número, portanto não sabiam ler.

Em 2018, com a implementação do PMALFA na escola em que eu atuava como coordenadora, tive a oportunidade de acompanhar o programa com os (as) professores (as). Em meu primeiro contato com o programa, percebi que sua apresentação trazia uma proposta de atendimento específico que viria ao encontro das inquietações dos professores que eram constantes sobre ter alunos não alfabetizados os quais passavam pelo ciclo de alfabetização sem êxito. A minha convivência com os (as) professores (as) fez-me notar a vontade em ser ouvidos (as).

Dessa maneira, para situarmos⁴ e refinarmos o nosso olhar, realizamos um levantamento de pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

³A partir daqui adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato da origem da pesquisa a partir do meu percurso profissional.

⁴A partir deste ponto retomamos para a primeira pessoa do plural.

de Nível Superior (CAPES)⁵, utilizando, como descritores de busca, os termos “Programa Mais Alfabetização” e “PMALFA”, sem fazer o recorte de tempo a fim de identificarmos as primeiras pesquisas sobre o tema. O levantamento foi realizado no dia 13 de agosto de 2020, quando localizamos sete estudos: seis dissertações e uma tese, sendo essa a primeira publicação de 2019.

A partir da leitura na íntegra, agrupamos as pesquisas em dois grandes eixos de estudo: (i) ‘prática docente’ e (ii) ‘formação docente’, cuja escolha se deu pela relevância apontada em cada uma. O eixo ‘prática docente’ trata das pesquisas que centraram suas análises na prática pedagógica tanto dos professores alfabetizadores quanto dos assistentes de alfabetização. Já o eixo ‘formação docente’ congregou as pesquisas sobre o programa, voltando seus olhares mais para a formação dos (as) professores (as). No quadro 1, a seguir, apresentamos a relação de pesquisas classificadas de acordo com os respectivos eixos de estudo:

Quadro 1- Relação de pesquisas sobre o PMALFA organizadas por eixos de estudo (2019-2020)

Autora/Ano	Tipo*	Título	Eixo
Araújo (2019)	T	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte.	i
Silva (2019)	D	O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?	i
Santos (2019)	D	Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano.	i
Ribeiro (2019)	D	Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC.	ii
Miranda (2020)	D	Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no Município de Ananindeua-PA.	i
Oliveira (2020)	D	A formação continuada e prática pedagógica: um retrato do programa “Mais Alfabetização” em Teixeira de Freitas-BA	ii
Mancin (2020)	D	Do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) ao programa mais alfabetização (PMALFA): o novo ou tudo de novo?	ii

Fonte: Organizado pelas autora a partir do levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, 2020. *Tipo: T- Tese; D- Dissertação

No eixo ‘prática docente’, foram agrupadas quatro Pesquisas: Santos (2019); Silva (2019); Araújo (2019) e Miranda (2020). Para Santos (2019), o PMALFA é uma política educacional que emerge baseada nos resultados de avaliações como a ANA. Esse programa está

⁵Uma discussão mais detalhada sobre o balanço das produções sobre o PMALFA encontra-se publicada em: Silva, Silva e Sambugari (2021).

ligado ao currículo escolar e a aspectos os quais desconsideram as singularidades dos sujeitos e os contextos que podem influenciar no desenvolvimento da leitura e da escrita. Segundo a mesma autora,

[...] programas como PMALFA objetivam mais do que atingir metas quantificáveis de alfabetização. Nas entrelinhas de políticas educacionais como essa, vemos a proximidade com uma perspectiva gerencialista da educação, pois apoiam seu discurso na competitividade e controle burocrático das ações desenvolvidas por gestores educacionais, escolares e principalmente do professorado. (SANTOS, 2019, p. 61).

A pesquisa de Silva (2019) centrou-se nas funções dos professores que participam do programa e ressaltou a realização de acompanhamento nas avaliações de Língua Portuguesa e de Matemática aplicadas aos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental. A análise do depoimento das professoras desse estudo apontou o que se segue:

[...] há incoerência entre o que se pede nos documentos oficiais e o que as políticas têm implantado, principalmente no que diz respeito à contemplação da ludicidade no processo de ensino. Ainda criticam a falta de acompanhamento na implantação e a ausência de avaliação das políticas implantadas. (SILVA, 2019, p. 183).

Outra crítica em relação ao programa refere-se à inclusão de assistentes voluntários de alfabetização sem, necessariamente, terem formação para auxiliarem os professores de turmas de 1º e 2º anos e, por fim, a oferta de formação online aos agentes da escola em detrimento da continuidade das parcerias com as universidades federais a fim de promoverem a formação dos professores. A falta de formação inicial desses assistentes e de formação continuada aos alfabetizadores é destacada como um grande entrave para a qualidade da Educação Pública Brasileira.

Ainda abordando a questão da prática docente no PMALFA, Araújo (2019), em sua pesquisa, destaca que o voluntariado no PMALFA contribui para o pensamento de que profissionalismo não é o mais relevante no contexto escolar, associando-se à ideia do processo de precarização na educação. A autora alerta para o fato de se criar “[...] uma nova divisão do trabalho na escola, instaurando novas hierarquias e fragmentação do processo educativo. Além disso, tais mudanças têm acometido as relações internas na escola, a fim de se cumprir os objetivos do Programa”. (ARAÚJO, 2019, p. 152).

Tal compreensão traz influências na profissão docente, conforme constatado na pesquisa de Miranda (2020), pois o PMALFA não promove transformações nos professores, nos alunos e na comunidade devido à característica de auxílio na promoção de melhorias pontuais pertencentes ao programa bem como ao seu caráter reformista. A autora destaca o seguinte:

Programas pontuais não são o suficiente para provocar transformações significativas, pois, não alteram a estrutura do sistema de ensino, já caracterizado neste trabalho: em vias de um projeto de desmonte da educação, que precariza cada vez mais as escolas e submete os professores a um novo perfil de recrutados fabris que devem atender a demandas que, inclusive, extrapolam suas funções. Um projeto que interfere diretamente no trabalho pedagógico, à medida que estabelece, através das avaliações de larga escala os conteúdos que devem e em qual tempo devem ser trabalhados nas escolas (MIRANDA, 2020, p. 152-153).

O eixo de estudo ‘formação docente’ é composto por três pesquisas: Ribeiro (2019); Mancin (2020) e Oliveira (2020). Ribeiro (2019) empreendeu uma análise comparativa entre o PNAIC e o PMALFA enquanto espaço de formação docente a partir da voz de professores que participaram dos dois programas. Os resultados do estudo apontam para a necessidade urgente de a escola tornar-se *locus* de formação continuada a esses profissionais pautada na coletividade, pois chegou-se à conclusão de que as condições, na unidade escola, de trabalho do professor não contribuem para o bom desenvolvimento do PMALFA, observando-se a precisão de valorizar a troca de experiências entre pares de educadores.

Mancin (2020) também realizou um estudo comparativo, verificando as semelhanças e diferenças entre o PNAIC e o PMALFA e evidenciou:

[...] o PNAIC e o PMALFA possuem mais similitudes do que diferenças e mais descontinuidades do que continuidades. Assim, o PMALFA é o tudo de novo e que apesar do Programa ter sido implantado em 2018 e implementado nas escolas no mesmo ano, trouxe em seu bojo estratégias antes buscadas e estabelecidas em programas anteriores. (MANCIN, 2020, p. 125).

A autora alega que, enquanto políticas públicas, os dois programas têm como foco “[...] a formação continuada dos professores alfabetizadores e demais profissionais envolvidos e por meio dessas formações buscar solucionar o problema de “alfabetizar as crianças na idade certa” (MANCIN, 2020, p. 125 – Grifo do autor).

Oliveira (2020), ao investigar o programa, a partir da análise de professores e assistentes de alfabetização durante um encontro de formação realizado no município Teixeira de Freitas, no estado da Bahia, aponta para a necessidade de desenvolver uma formação que seja contínua e em serviço, que mobilize teoria e prática em seu contexto escolar. Dessa maneira, apesar de ser um programa de caráter nacional, é importante que as redes municipais de ensino garantam uma formação contínua aos professores pautada em suas precisões formativas e o cotidiano escolar. Essa constatação remete ao que Imbernón (2010) defende como formação continuada articulada à realidade escolar dos professores, pois se constata o seguinte:

[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica

não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

O estudo de Oliveira (2020) menciona a perspectiva de Ball (1989) acerca da autonomia relativa na apropriação das instituições das políticas em “subverter” o que é proposto e trabalhar a partir da realidade da escola. Assim, acredita-se que, apesar de o programa, da forma como é organizado, conduzir a uma precarização do trabalho e da formação docente, é possível que haja mais municípios os quais se tenham organizado de forma diferente ao proposto pelo Programa e contribuído para a formação dos professores e aprendizagem dos alunos.

Esses estudos do eixo de formação contribuem para aprimorarmos a nossa pesquisa, porque, segundo apontada por Bajard (2021, p. 34), identifica-se o seguinte:

[...] além das avaliações formais, é importante levar em conta a opinião dos atores da escola e escutar uma queixa constante emitida pelos professores falando de seus alunos: “Sabem ler, mas não compreendem”. Essa fórmula faz eco aos resultados das avaliações e traduz a dupla injunção à qual esses profissionais se sentem presos: alfabetizar pelo ensino de sistema alfabético e formar leitores pelo ensino da compreensão. (grifo do autor).

Dessa maneira, a partir dos estudos levantados percebemos a necessidade de realizar a pesquisa de modo a responder as questões elencadas a seguir: como o PMALFA foi desenvolvido na Rede Municipal de ensino de Corumbá? Quantas escolas foram contempladas? Qual a avaliação dos (as) professores (as) envolvidos (as) com relação ao desenvolvimento do Programa na escola?

Como objetivo geral, buscamos compreender a visão de professoras alfabetizadoras⁶ da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS sobre o PMALFA, desenvolvido em 2018 e 2019 na escola, em que elas desempenhavam suas funções.

Na condição de objetivos específicos realizamos estas ações:

- a) Levantar o histórico do PMALFA do cenário nacional ao local (Corumbá);
- b) Mapear o número de escolas, de professores alfabetizadores e assistentes que aderiram e atuaram no PMALFA nos anos de 2018 e 2019; na Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS.
- c) Refletir sobre a visão das professoras quanto ao desenvolvimento cotidiano do Programa bem como os seus efeitos em uma das escolas atendidas.

⁶Utilizamos o gênero feminino desde o objetivo geral uma vez que as participantes deste estudo são mulheres.

Com uma abordagem qualitativa, este trabalho configura-se como estudo de caso, cujas etapas constam explicitadas na seção 3 desta dissertação.

Assim, o presente estudo está organizado em quatro seções incluindo a introdução e as considerações finais. Na primeira, conforme já pode ser acompanhado, trazemos o tema, o problema, a origem, os objetivos e o levantamento de pesquisas. Na segunda seção apresentamos a história dos Programas de formação para professores (as) alfabetizadores(as) no Brasil, buscando refletir se o objetivo centrava no processo alfabetizador da criança ou/e na formação do (a) professor(a). Abordamos alguns desafios inseridos na formação continuada do (a) professor (a) alfabetizador (a) para alfabetizar na perspectiva do Letramento. Além disso, o percurso metodológico também está presente neste trabalho, apresentando a abordagem e tipo da pesquisa.

A terceira apresenta o PMALFA, nos cenários nacional e municipal, sua estrutura, sua organização, como ocorreu a implementação do Programa na cidade de Corumbá-MS, o quantitativo de escolas que aderiram a ele, quantos professores e assistentes participaram do processo e a análise da visão das professoras em relação ao referido Programa. Por fim, são explanadas as considerações finais deste estudo.

2 DOS FUNDAMENTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) AO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção está organizada em duas partes: na primeira, situamos a história dos programas de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no Brasil, buscando refletir se o objetivo centrava no processo alfabetizador da criança ou/e na formação do(a) professor(a). Também apontamos alguns dos desafios inseridos na formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), para alfabetizar na perspectiva do Letramento; na segunda tratamos do percurso do nosso estudo, o enquadramento quanto à abordagem e ao tipo de pesquisa, a escolha das participantes, os procedimentos utilizados, a organização como também como a forma de análise dos dados produzidos.

2.1 A FORMAÇÃO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSOR(AS) ALFABETIZADORES(AS) NO BRASIL

Ao longo de décadas, observamos um conjunto de iniciativas que são implementadas no Brasil, como forma de monitorar as ações desenvolvidas nos processos de alfabetização, os quais apontam avanços significativos mas também alguns problemas que se arrastam por longos anos. Para Mortatti (2008, p. 475):

[...] a formação de alfabetizador (assim como a do professor primário foi-se tornando, gradativamente, “profissionalizante”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, para cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de elevação de nível de formação e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/ executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico.

Entre as décadas de 1980 e 1990, com a instauração da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e a promulgação da nova LDBEN 9394/96, em 1996 (BRASIL, 1996) verificamos, conforme Rocha, Santos e Oliveira (2018), que ocorre, de um lado, uma mobilização de democratização e expansão do ensino e, de outro, a disseminação do discurso de uma política neoliberal que influencia as políticas públicas. Ainda em consonância com essas autoras Rocha, Santos e Oliveira (2018), as políticas públicas surgem como estratégias e procedimentos que apresentam as orientações do Estado, para regular as ações de interesses público.

A partir dos anos 2000, houve o desenvolvimento de políticas voltadas para programas de formação de professores(as), tendo como eixo a alfabetização. Para os autores citados anteriormente, manifestam-se da seguinte forma:

[...] esses programas se originaram tanto pela valorização do saber docente tanto quanto do discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico. Atualmente esse discurso é recontextualizado, sendo a ênfase central das reformas educacionais não mais a expansão da escolarização, praticamente alcançada no Brasil, na educação básica, mas a equidade, entendida como a oferta eficiente e eficaz de ensino. [...] Essas políticas em seus discursos de valorização do professorado e de seus saberes, trazem também a responsabilização e práticas gerencialistas e performativas. (ROCHA; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

Nesse sentido, para Teixeira e Silva (2021, p. 654), nos últimos vinte anos a educação no Brasil passou pela seguinte mudança:

[...] a alfabetização diretamente relacionada ao fracasso escolar fez-se um dos principais focos de investimento do Governo Federal, que nas últimas décadas abandonou os discursos dos antigos métodos de alfabetização – analítico, sintético e misto -, e instituiu políticas de formação continuada do professor, seguindo os discursos tidos como mais atuais da área – psicogênese, letramento e consciência fonológica – que foram incorporados paulatinamente a cada nova política de formação de professores que surgia como instrumento para a melhoria da qualidade de ensino.

Tendo em vista que o nosso objeto de estudo é o PMALFA, cujo início se deu em 2018, apresentamos os três programas direcionados aos(as) professores(as) alfabetizadores(as) como parte das políticas públicas de alfabetização no Brasil: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Como muitos estudos analisam de forma aprofundada esses Programas, buscamos fazer uma sistematização de forma a verificar se todos de fato deram ênfase à formação do(a) professor(a) ou centraram-se apenas no processo alfabetizador da criança.

A partir de Rocha, Santos e Oliveira (2018), de Teixeira e Silva (2021) e Ribeiro e Sambugari (2021), organizamos um quadro, que apresenta uma síntese de cada Programa, partindo de dois eixos: (i) foco na criança e (ii) foco na formação e *práxis* docente.

O eixo (i), foco na criança, refere-se aos que, mesmo configurado como formação de professores(as), centraram-se no processo alfabetizador da criança quanto à leitura e à escrita. Já o eixo (ii), foco na formação e *práxis* docente, embora a criança esteja no processo, pautou-se na formação, na relação teoria e prática dos(as) professores (as).

Destacamos que a maioria dos Programas teve a Matemática como componente de estudo, mas, considerando o objetivo desta pesquisa, direcionamos o nosso olhar apenas para os processos de leitura e escrita.

No quadro 2, a seguir, consta a sistematização que fizemos dos Programas organizados de acordo com as ênfases:

Quadro 2- Relação dos Programas do Governo Federal com enfoque na alfabetização

<i>Programas</i>	<i>Descritores</i>	Período	Gestão/Governo	Ênfase	
				i	ii
PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores		2001-2004	Fernando Henrique Cardoso	X	
Pró-Letramento - Mobilização pela qualidade da Educação		2005-2010	Luiz Inácio Lula da Silva	X	X
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa		2012-2016	Dilma Vana Rousseff	X	X
		2016-2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia	X	
PMALFA - Programa Mais Alfabetização		2018	Michel Miguel Elias Temer Lulia	X	
		2019 ⁷	Jair Messias Bolsonaro	X	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rocha, Santos e Oliveira (2018), Teixeira e Silva (2021) e Ribeiro e Sambugari (2021).

A análise do quadro 2 permite-nos inferir que, apesar de terem o formato de formação continuada, nem todos os Programas centraram na formação para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, partimos da formação continuada defendida por Imbernón (2010) como espaço potente para que o(a) professor(a) possa trazer suas inquietações, ter momentos para refletir e analisar as realidades por ele(a) vivenciadas, suscitando análises necessárias a partir de sua rotina de trabalho, de suas práticas diárias, pois:

[...] o (re)conhecimento da identidade permite melhor interpretar a identidade docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e como fazem. (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

Tal concepção requer um trabalho colaborativo entre os(as) professores (as) e a gestão escolar, porque conforme nos alertam Viegas e Scaff (2017, p. 68):

[...] assegurar a formação continuada aos professores alfabetizadores deve ser considerado um desafio constante para os gestores dos sistemas municipais de educação, devendo ser uma formação sensível aos aspectos da vida do professor, especialmente no tocante às capacidades, às atitudes, aos valores, aos princípios e às concepções que norteiam a prática pedagógica. (VIEGAS; SCAFF, 2017, p. 68).

É sob essa perspectiva voltamos o nosso olhar para os Programas de formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) desenvolvidos no país nos últimos 20 anos.

⁷Não entraremos em discussão aqui da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA) estabelecida a partir de 2019, considerando que o nosso foco é o PMALFA ocorrido no entretempo 2018 e 2019 e, portanto, resgatamos apenas os programas anteriores a ele.

Rocha, Santos e Oliveira (2018) assinalam que o primeiro Programa, o PROFA, iniciou em 2001, decorrente de outro, que foi instituído em 1999 e chamava-se “PCN em Ação”. Os autores relembram o que segue:

[...] como resposta a uma demanda, detectada através dos relatórios de avaliação do PCN em ação, por formação específica e aprofundada sobre alfabetização, foi criado o PROFA. Tendo como teoria de base a Psicogênese da Língua Escrita, formulada por Ferreiro e Teberosky (1985), e sob supervisão da Professora Telma Weisz, em 2001, com o objetivo central de “combater a repetência e evasão escolar de crianças, jovens e adultos” (Brasil, 2001a, p. 12). O curso estava organizado em 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% destinado a formação em grupo, e 25% ao trabalho pessoal. O grande mote do PROFA foi combater as metodologias tradicionais de alfabetização, reafirmando a emergência do construtivismo. (ROCHA; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 13-14 – grifos do autor).

O PROFA foi desenvolvido durante quatro anos e, em 2005 o programa, lançou-se o “Pró-Letramento (PL) – Mobilização pela Qualidade da Educação” foi lançado também com a intenção de reverter os índices de baixa aprendizagem dos alunos. A formação “[...] estava organizada em dois volumes: o de Alfabetização e Linguagem e o de Matemática. Cada volume correspondia a 120 horas de formação, distribuídas em 84 presenciais e 36 à distância”. (ROCHA; SANTOS; OLIVEIRA, 2018, p. 15).

Teixeira e Silva (2021, p. 658) assinalam que:

[...] no Pró-Letramento os professores são levados a valorizar a língua e seus diversos usos, tendo como foco o trabalho com diferentes gêneros textuais, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e ampliando o seu repertório de conhecimentos a partir da interação desta com o universo da escrita.

As autoras apresentam as diferenças na formação entre o PROFA e o Pró-Letramento destacando que:

[...] enquanto no PROFA a criança era levada a pensar sobre o Sistema de Escrita Alfabético, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias metodológicas do professor alfabetizador, no Pró-letramento o professor alfabetizador foi levado a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era o suficiente, sendo assim, ampliou-se o conceito de alfabetização e assim se agregou a esse processo o termo *letramento*. (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 658- grifo do autor).

Conforme Soares (2020, p. 27), o letramento consiste no seguinte:

[...] capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para atingir com outros para imergir no imaginário. Habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos de textos; habilidade de orientar-se para dar apoio à memória.

Dessa maneira, o Pró-Letramento propiciou aos (às) professores(as) pensar alfabetização da criança na perspectiva do letramento. Para Rocha, Santos e Oliveira (2018, p. 16), “[...] um dos diferenciais do PL foi o pagamento de bolsas aos tutores, responsáveis por participar das formações oferecidas nas universidades e por concretizar os encontros de formação com os professores no município”.

Este Programa seguiu até 2010, sendo considerado como bem sucedido a partir da melhoria identificada nos resultados das avaliações, e como referência para a implantação do próximo Programa, em 2012, chamado PNAIC, que surgiu com a finalidade de “[...] criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas.” (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 659).

Teixeira e Silvam (2021, p. 659) destacam o PNAIC como:

[...] uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, assim como, o PROFA e o Pró-Letramento. As ações do PNAIC têm suas discussões iniciadas entre os anos de 2010 e 2011 e seu lançamento oficial em 2012, tendo iniciado suas formações em março de 2013 e encerrado em julho de 2018.

Um aspecto importante ressaltado pelas autoras refere-se ao apoio das universidades na formação dos(as) professores(as) com a elaboração de cadernos contendo abordagem teórica e metodológica “[...] que bricolaram as concepções teórico-construtivistas, presentes no PROFA, as concepções pautadas no letramento, defendida no Pró-letramento e acrescentaram a essas pesquisas os estudos sobre consciência fonológica, novidade trazida pelo PNAIC (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 660).

Tal bricolagem no PNAIC possibilitou uma autonomia nos espaços de formação, considerando a troca entre pares quando trazem as suas práticas cotidianas de alfabetização para o curso. Para Imbernón (2010, p. 32), “[...] considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas”.

Desse modo, segundo Rocha, Santos e Oliveira (2018, p.16),

[...] as ações do Pacto Nacional foram organizadas em quatro eixos de atuação:
1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) Gestão, mobilização e controle social.

A formação desenvolvida com os(as) professores(as) no PNAIC foi realizada presencialmente com os profissionais de educação, possibilitando a troca de seus conhecimentos diários. Baseando-se nas referências curriculares e pedagógicas do MEC, os

estudos deram ênfase à Língua Portuguesa em 2013 e à Matemática em 2014. Em 2015 e 2016 realizou-se uma integração nas áreas de conhecimento da alfabetização e do letramento das crianças.

Através dos resultados da ANA que apresentaram uma defasagem no aprendizado dos alunos do 3º ano e diante da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), o PNAIC teve fim, dando espaço ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA) em 2018, com a finalidade estratégica de consolidar a alfabetização no 2º ano.

Teixeira e Silva (2021, p. 660) criticam as políticas públicas de formação de professores(as) alfabetizadores(as) por entenderem que:

[...] são, portanto, estratégia de governo, que buscam legitimar a fala de quem está no poder. Esses programas buscam, por meio da instrução, produzir sujeitos – professor alfabetizador e alfabetizados - através do discurso que está em evidência, convencendo-os de que através dele pode-se elevar a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação, desconsiderando todos os outros fatores sociais, culturais, econômicos e históricos que envolvem o ensino-aprendizagem.

Tais políticas de formação se efetivar-se-ão de fato, como formação,

[...] somente quando os professores constatam que o novo programa formativo, ou as possíveis mudanças que a prática oferece repercutirão na aprendizagem de seus alunos, mudarão suas crenças e atitudes de maneira significativa, supondo um benefício individual e coletivo, e não como uma “agressão” externa ou uma atividade supérflua (IMBERNÓN, 2010, p. 32 – grifo do autor).

Entendemos, portanto, a necessidade do(a) professor(a) ter clareza dos objetivos das ações de formação da qual participa e a visão de que possui e defende.

Soares (2017a) acredita que, “[...] alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever, alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar” (SOARES, 2017a, p. 63). A autora aponta a necessidade da reflexão na perspectiva do letramento que, embora distinto, precisa estar articulado à alfabetização, pois refere-se ao:

[...] 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 (SOARES, 2017a, p. 64).

Na perspectiva da autora, a alfabetização e o letramento:

[...] são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por ela sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A

alfabetização- a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de texto reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

Dessa maneira, na presente pesquisa, tomamos, como sustentação teórica, a perspectiva de Soares (2017b) de que o ensino da escrita e da leitura precisa pautar-se em práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento, pois:

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando* (SOARES, 2017b, p. 35. Grifo da autora).

Os processos de aprendizagem e os resultados significativos estão interligados com a formação e a capacitação docente. O professor, sendo o mediador da sala de aula, busca, por meio de sua didática proporcionar aos alunos várias estratégias de ensino as quais possibilitarão o contato com as primeiras palavras e a compreensão das mesmas. O processo de aprendizagem inicial do aluno o qual envolve a leitura e a escrita tornar-se um momento marcante para o discente que, gerando várias expectativas em seus pares (pais, irmãos ou familiares). Um processo que, embora esteja em ampla e atual discussão, não é novo, mas contextualiza uma classe escolar que está em evidencia. Segundo Mortatti (2008, p. 469), é importante destacar:

[...] a) que a expressão ‘formação do alfabetizador’ é de uso recente na história da educação do Brasil, mas ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objetivo de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”, c) que, como se sabe não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida a do “professor primário”. (Grifos da autora).

Diante disso, faz-se pensar na formação dos (as) professores (as) alfabetizadores (as), pois eles são mediadores desse processo importante entre o aluno e o contato com o mundo da leitura e da escrita.

O tema “formação dos professores alfabetizadores” tem sido a cada dia, mais discutido. Observamos a elaboração de políticas públicas e a criação dos programas que favoreçam a articulação do (a) professor(a) nas séries iniciais, mas os problemas e os questionamentos em

relação ao fracasso desses processos não são recentes e ainda causam muitas angústias tanto nos professores quanto nos estudiosos da área da alfabetização os quais procuram entender quais as melhores práticas para alcançar o sucesso desses discentes.

Uma formação continuada constante propicia o professor a refletir sobre essas demandas na sua trajetória docente e isso possibilita um ensino com práticas instigadoras e motivadoras que ajudem o aluno a ter interesse por suas didáticas.

A formação acadêmica insere o(a) docente na vivência teórica, permitindo o conhecimento de conceitos necessários. Mas é, no dia-a-dia, nas demandas que cada aluno traz consigo que se pode construir uma formação reflexiva. Segundo Imbernón (2010, p. 40),

[...] a solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas metodológicas.

A aprendizagem da leitura e da escrita é complexa, não é uma ação simples nem rápida. É um processo gradual que precisa ser pautado em práticas alfabetizadoras compromissadas com o aprendizado dos alunos. Ela ocorre progressivamente e no seu próprio tempo que varia de acordo com cada indivíduo, pois se dá de forma distinta em cada sujeito, seguindo um ritmo determinado por suas particularidades. Existem alunos que não conseguem seguir o mesmo ritmo que os seus colegas e, a partir disso, podem sentir-se frustrados e desmotivados em relação a escola. Para Soares (2020, p. 11-12 – grifo da autora):

[...] embora alfabetizados, crianças e jovens, na continuidade de seu processo de escolarização, revelavam incapacidade de responder adequadamente às muitas e variadas demandas de leitura e de escrita nas práticas não só escolares, mas também sociais e profissionais. Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos.

O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, mas é necessário também que ocorra o processo de letramento, pois, de acordo com Souza (2008, p. 276) “[...] letramento é, portanto, a condição de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita”. A pessoa letrada é aquela que consegue realizar leituras, interpretações, produções de textos e utilizar a prática da leitura e escrita socialmente. E é a partir dessa perspectiva que precisamos pensar a formação de professores(as) alfabetizadores(as).

2.2 ABORDAGEM DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa quanto a sua natureza, por envolver, segundo Ludke e André (1986, p. 13) “[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

O estudo é exploratório e descritivo de acordo com os objetivos propostos. Também configura-se como estudo de caso, pois, conforme apontam Lüdke e André (1986), tem como característica aprofundar um determinado assunto isolado, ou assuntos de maior amplitude, apesar de determinar as particularidades do objeto de estudo. Segundo as autoras,

[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] e se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Outra característica do estudo de caso, apontada pelas autoras, refere-se à triangulação de fonte de dados, isto é, a produção dos dados a partir de diferentes fontes e instrumentos de pesquisa. No nosso estudo utilizamos as seguintes fontes e instrumentos: (i) documentos norteadores do PMALFA para análise documental; (ii) dados da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (Semed-Corumbá) por meio de questionário e (iii) depoimentos de professoras alfabetizadoras a partir de realização de entrevistas com roteiro semiestruturado.

A realização de um estudo de caso abarca as seguintes fases:

[...] **exploratória** ou de definição dos focos de estudo; fase de **coleta dos dados** ou de delimitação do estudo; e fase de **análise sistemática dos dados**. São definidas como três fases, mas são, de fato, referências para a condução dos estudos de caso, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas fases, desdobramento ou extensão de uma delas, criação de outras (ANDRÉ, 2013, p. 98 – grifo nosso).

A fim de atender o nosso primeiro objetivo específico que consistiu em levantar o histórico do PMALFA realizamos um estudo documental sobre o Programa a partir dos documentos oficiais quais sejam: a Portaria (BRASIL, 2018a) e o “Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento” (BRASIL, 2018b). Para tanto, utilizamos a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), definida por ela como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 47).

Assim, os procedimentos escolhidos para a elaboração da pesquisa seguiram, portanto, as etapas de pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Inicialmente, procedemos com a organização do material a ser analisado, sendo selecionado o documento do PMALFA e analisamos as informações presentes nele. Posteriormente, exploramos o material, ou seja, o documento, para assim fazermos a codificação das informações relevantes para a pesquisa obtidas na análise do manual operacional (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, houve a escolha por unidades de registro (UR) para a apreciação, procurando os seguintes termos no documento: alfabetização, alfabetizar, letramento, letrar, professor(a) alfabetizador(a), leitura e escrita, também considerando a frequência em que essas palavras surgiam no documento do PMALFA analisado. Em seguida, realizamos a categorização, classificando como unidade de registro (UR) a ‘alfabetização’, devido a sua pertinência para a pesquisa.

Com intuito de atender o segundo objetivo específico deste estudo, fizemos um mapeamento do número de escolas que foram atendidas pelo PMALFA e de professores que trabalharam nos anos de 2018 e 2019 na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS. Encaminhamos à Semed-Corumbá, ao senhor Secretário de Educação, requerimento de autorização para termos acesso as informações relativas ao desenvolvimento do programa no município (Apêndice A), contendo um questionário a ser respondido pelo(a) técnico(a) responsável pelo programa na Secretaria.(Apêndice B).

A escolha de utilizar um questionário nesta etapa, de pesquisa por constar uma parte quantitativa e para termos informações pontuais sobre o programa a partir da Semed. O questionário, por estar diretamente em contato com o campo a ser explorado, apresenta os dados de forma relevante ao desenvolvimento do trabalho científico, sendo um importante instrumento de investigação. Segundo Gil (1999, p. 114), o questionário refere-se a “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Dessa maneira, nesta etapa contamos com a participação da técnica responsável pelas informações do PMALFA na prefeitura de Corumbá, que por conta da disseminação da COVID-19, foi encaminhado por formulário eletrônico, ao e-mail da técnica responsável.

Após esse levantamento, atender o nosso terceiro objetivo específico que consistiu em selecionar uma das escolas atendidas pelo Programa, buscando refletir a visão das professoras quanto ao desenvolvimento cotidiano do Programa bem como os seus efeitos.

Quanto à escolha dos participantes deste estudo, primeiramente selecionamos uma das escolas em que o PMALFA foi desenvolvido nos anos de 2018 e 2019 e o critério de inclusão ficou por conta do que foi definido pelo programa como unidades escolares vulneráveis:

I – em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação (leitura, escrita e matemática); e II – que apresentarem Índice de Nível Socioeconômico muito baixo, baixo, médio baixo e médio, segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018b).

Unindo tais critérios com os dados disponibilizados pela Semed-Corumbá disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), selecionamos a escola com maior vulnerabilidade. Em seguida, entramos em contato com a direção dessa Unidade Escolar e, ao explicitarmos os motivos da pesquisa, autorizou-nos a conversar com os(as) professores (as) que estavam atuando, em 2020, em turmas de 1º e 2º anos, a fim de localizarmos aquelas que participaram do Programa durante os dois anos (2018 e 2019) na referida instituição.

Dessa forma, dos(as) oito profissionais da educação com quem encontramos em contato, cinco professoras participaram do PMALFA em 2018 e 2019 e, portanto, foram incluídas no rol de participantes desse estudo.

Como instrumento para a produção de dados, utilizamos a entrevista pela razão mencionada abaixo:

[...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 1999, p. 117).

Elaboramos um roteiro semiestruturado (Apêndice C), pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33), quando se quer obter dados acerca da visão dos participantes da pesquisa, é importante tomar como base “[...] um roteiro, mas com grande flexibilidade”.

Essa etapa contou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes, assegurando o sigilo das informações pessoais (Apêndice D).

Idealizamos a entrevista para ser feita de forma presencial, porém, diante da pandemia acometida pela Covid-19, que, devido às medidas de segurança, impossibilitaram esse tipo de contato, as entrevistas foram realizadas remotamente, dentro da disponibilidade das professoras, por meio de contatos via *WhatsApp* como também utilizando-se a plataforma *Google Meet*.

Fizemos um contato antecipado com as professoras, para assim fazermos a entrevista a partir do tempo disponível a cada uma. A gravação desses encontros foi transcrita e passamos para a categorização, que, segundo André (2013, p. 101),

[...] a categorização por si só não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo ao que já se conhece sobre o assunto. Para isso terá que recorrer aos fundamentos teóricos do estudo e às pesquisas correlacionadas, estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo.

Sendo assim, construímos a nossa categorização, buscando responder o terceiro objetivo desta pesquisa relativo à visão das professoras sobre o PMALFA. Dessa forma, a categorização emergiu-se a partir do que foi recorrente e frequente no depoimento das profissionais de educação envolvidas sendo possível sistematizar os dados em dois grandes eixos de análise, de acordo com o que se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 3 - Organização dos dados da entrevista com as professoras

Eixos de análise	Questões
1. Desenvolvimento cotidiano do programa	1, 2, 3; 3.1; 3.2
2 Os efeitos do programa	4,5, 6,7,8

Fonte: Organizado pela autora a partir da entrevista realizada em 2020.

No eixo 1, analisamos como ocorreu o cotidiano do PMALFA a partir das informações relativas à adesão do Programa na escola. Observamos como essa instituição se organizou para iniciá-lo e de que maneira as professoras receberam a formação para atuar no Programa, e de que maneira as ações desenvolveram-se como o assistente de alfabetização. Também verificamos como foram realizados os planejamentos desse atendimento, se caso ele existiu segundo a fala das professoras.

O eixo 2 sobre os efeitos do Programa, examinamos a visão das professoras participantes sobre as contribuições, as dificuldades, os aspectos negativos e positivos do programa.

3 O PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO: DO CENÁRIO NACIONAL AO LOCAL

Nesta seção, consta a discussão dos dados com a contextualização do PMALFA nos cenários nacional e local (Corumbá) bem como a análise do manual operacional, documento norteador para conhecimento e sistematização de desenvolvimento do referido Programa, e dos editais divulgados pela SEMED, para apresentação e convocação dos assistentes de alfabetização. Também é apresentada a visão das professoras sobre o desenvolvimento cotidiano e os efeitos do Programa.

3.1 SITUANDO O PMALFA NO CENÁRIO NACIONAL

O PMALFA foi criado em 2018 pelo Governo Federal, na gestão de Michel Miguel Elias Temer Lulia, por meio da Portaria do MEC nº 142 de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018a) com a finalidade do seguinte:

[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. [...] garantir apoio adicional, prioritariamente no turno regular, do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis, considerando os critérios estabelecidos nesta Portaria (BRASIL, 2018a, p. 54).

O programa foi instituído considerando a antecipação do fim do ciclo da alfabetização do 3º ano para o 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme determinação da BNCC, aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017).

O ‘Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento’ (BRASIL, 2018b) está organizado da seguinte maneira: primeiramente há a apresentação do documento, seguido das finalidades e diretrizes do programa. Posteriormente, constam também a forma de execução, competências, atores envolvidos bem como os recursos destinados. Por fim, há orientações acerca do monitoramento e da avaliação do Programa.

Das finalidades, o manual propõe consolidar a alfabetização de alunos dos 1º e 2º anos, por meio do acompanhamento pedagógico direcionado e intensificar as ações pedagógicas para impedir a evasão escolar, reprovação e distorção de idade e série.

Em relação as diretrizes do programa, há oito propostas as quais se propõe realizar para obter seus objetivos.

Quanto à execução, abordam-se informações de como se ocorrerão o desenvolvimento e a estruturação do ambiente escolar e do investimento para desenvolver o Programa.

No capítulo destinado às competências, apresenta-se o Órgão responsável por monitorar de forma criteriosa o Programa e a aplicação das verbas destinadas a ele.

Os atores são identificados e sobre eles menciona-se o que irão fazer na condição de professor alfabetizador, assistente de alfabetização e o diretor/coordenador responsável pela unidade escolar. Quanto aos recursos, é apresentado como serão distribuídos os investimentos e em que materiais poderão ser aplicados. Por fim, na seção monitoramento, consta a descrição de como se farão o acompanhamento pelo sistema operacional do Programa e os registros das atividades propostas.

Para sua viabilização, o PMALFA foi regulamentado pela Resolução nº. 7, de 22 de março de 2018 (BRASIL, 2018c), que, em seu Art. 1º, apresenta as informações que segue:

[...] Ficam destinados recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º ano ou 2º ano do ensino fundamental regular, conforme o Censo Escolar do ano anterior ao da adesão, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias - UEx, a fim de garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere à leitura, escrita e matemática, no âmbito do Programa Mais Alfabetização” (BRASIL, 2018c, p. 15).

A adesão dos Municípios ao PMALFA é celebrada por meio de um termo de compromisso e da organização de um plano de atendimento com o quantitativo de turmas e número de alunos a fim de promover o repasse dos recursos destinados serem repassados. Também são acompanhados pelo sistema de monitoramento por meio de avaliações periódicas a fim de se perceber a evolução dos alunos. Tais cidades são acompanhadas pelo sistema de monitoramento, pois os estudantes envolvidos fazem avaliações periódicas com intuito de perceber a evolução de cada um. Assinam um termo de compromisso e organizam um plano de atendimento com o quantitativo de turmas e número de alunos a fim dos recursos destinados serem repassados.

O PMALFA reconhece que a família, a comunidade, a sociedade e o poder público devem assegurar, com absoluta prioridade à efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e às convivências familiares e comunitárias, nos termos do art. 227 da Constituição Federal de 1988, bem como reconhece que a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida por docentes, por gestores, pelas secretarias de educação e pelas instituições formadoras como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (BRASIL, 2018b).

Para analisar o documento do PMALFA, pautamos na categoria alfabetização, a partir do levantamento dos seguintes termos: alfabetização, alfabetizar, leitura e escrita, letrar, letramento(s).

Tal programa foi constituído como uma das ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), visando “[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 54). Apresenta uma preocupação com a prevenção ao abandono, à reprovação e à distorção idade/ano dos estudantes.

No documento do PMALFA estudado foram localizados diversos trechos que expressam a finalidade do Programa, mencionada na passagem abaixo:

[...] fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização - para fins de leitura, escrita e matemática - dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional - prioritariamente no turno regular - do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador. [...] (BRASIL, 2018a, p. 4).

Portanto, o foco do PMALFA é o atendimento aos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental que se encontram em processo de alfabetização, em que o apoio e o fortalecimento ao ensino no decorrer dessa fase, visando melhorias na aprendizagem dos alunos, acontecerá por intermédio do denominado ‘assistente de alfabetização’ e o seu auxílio ao professor alfabetizador.

A partir da análise do documento verificamos que o programa surgiu ainda devido a uma insatisfação dos resultados de uma avaliação externa que examina os índices de leitura e de escrita dos estudantes e também do ensino da matemática nas escolas, apresentando resultados insatisfatórios em relação à aprendizagem dos conhecimentos examinados ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O Mais Alfabetização surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Tais resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática) (BRASIL, 2018b, p. 3-4).

Estabelece-se no documento do PMALFA que “[...] a responsabilidade pela alfabetização das crianças deve ser acolhida como um imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa” (BRASIL, 2018b, p. 3). Logo, entende-se a importância de garantir o direito à educação e ao ensino da

alfabetização a ser ofertado e desempenhado com responsabilidade em um processo de ensino e aprendizagem que promova o desenvolvimento da formação dos estudantes.

Com a análise do documento, verificamos que não há uma manifestação explícita do conceito de alfabetização defendido e esclarecido no PMALFA, pois o enfoque está no propósito de fortalecer o processo de alfabetização dos alunos através do acompanhamento pedagógico por meio do trabalho entre o professor alfabetizador e o assistente de alfabetização. Em todo o documento do PMALFA, incluindo as partes em que o termo “alfabetização” é citado, não há uma discussão nem reflexão acerca do conceito de alfabetização no programa, sendo assim, não se identifica uma concepção explícita e aprofundada.

Por isso buscamos localizar os termos leitura e escrita no documento, no qual verificamos que são associados para expressar o processo de alfabetização. No entanto, somente são indicados termos vagos tais como “habilidades básicas em Língua Portuguesa próprias da alfabetização”. É contemplada no PMALFA uma defesa de leitura e de escrita considerada como sendo fundamental para os alunos, entretanto, não é definido de que modo ocorrerá o pleno desenvolvimento do domínio da leitura e da escrita, que devem ser estabelecidas e quais seriam as práticas necessárias para tal processo.

Segundo Moraes (2019, p. 124), no PMALFA “[...] trabalha-se com ênfase nas habilidades, competências, procedimentos, formação de atitude e monitoramentos, não se centrando nos conteúdos escolares e em ofertas necessárias à aquisição plena da leitura e da escrita [...]”. O programa manifesta uma noção básica e superficial do processo de aprendizagem da leitura e escrita.

O processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos devem ser estabelecido em práticas de alfabetização intencionais, pensadas e planejadas criticamente, constituindo-se como uma etapa educacional complexa que demanda ações pedagógicas enriquecidas as quais proporcionem um aprendizado de qualidade.

Não é somente ler ou escrever um texto, mas apropriar-se dos sentidos dele. É avançar para além da leitura e da escrita superficial de um texto, sendo imprescindível que os alunos possam compreender o que eles estão lendo, entender os significados das palavras e perceber o que a leitura e a escrita representam na vida de cada estudante.

O aprendizado da leitura e da escrita envolve o desenvolvimento de inúmeras capacidades e esses conhecimentos influenciam na formação do cidadão, no acesso a informações, na compreensão acerca do mundo, da sociedade e de práticas sociais (SOARES, 2020).

Investigou-se também se o conceito letramento aparece no Programa. Após a análise, constatou-se que o termo letramento aparece apenas uma vez, sugerindo uma possível prática alfabetizadora empobrecida, na qual se reflete uma alfabetização dissociada do processo de letramento.

A alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que se realiza a partir da compreensão e da apropriação do funcionamento dessas duas práticas, adquirindo a habilidade de ler e escrever. O letramento é a utilização e da apropriação da leitura e da escrita em práticas sociais, ou seja, é saber usar a leitura e a escrita socialmente em diferentes situações.

A alfabetização necessita de ações educativas que envolvam os alunos em práticas de letramento apropriadas, as quais devem manter tais processos indissociáveis e articulados. Portanto, esse trabalho tende ir além do alfabetizar, pois os estudantes precisam aprender a empregar a leitura e a escrita nas práticas sociais em diversos contextos, desenvolvendo-se de forma significativa esse aprendizado. A leitura e escrita dos alunos ao ser vinculado o alfabetizar e o letrar no processo de ensino e aprendizagem. O letramento surge no documento do PMALFA somente ao mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que envolve esse conceito.

O Programa Mais Alfabetização cumpre a determinação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quando estabelece que nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades, para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018b, p. 4).

Desse modo, por meio da análise do documento do PMALFA, percebemos a falta de termos relevantes como letramento e práticas de alfabetização articulados a ele, não contemplando assuntos pertinentes a alfabetização dos alunos. Empregar práticas de alfabetização ligadas ao letramento é necessário, pois, o contato dos alunos com a literatura, com os diferentes gêneros textuais, as produções textuais, a leitura de diversos textos e as possibilidades de distintas reflexões e interpretações textuais tornam significativa a aprendizagem para os alunos. Na construção do conhecimento dos estudantes no processo de alfabetização é preciso refletir de modo a propiciar propostas capazes de oportunizar conhecimentos com práticas alfabetizadoras em que a alfabetização e o letramento estejam presentes na ação pedagógica e que não sejam superficiais, mecânicas e repetitivas, pois:

[...] a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e

interpretaram - palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir a aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais - não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando (SOARES, 2017b, p. 350).

Faz-se necessário, portanto, políticas de alfabetização que articulem esse processo e o do letramento, a fim de que os alunos se apropriem do concreto, dos sentidos e dos significados que a leitura e a escrita possuem socialmente, ultrapassando a concepção reducionista, artificial e desarticulada das possibilidades dos usos sociais e para o exercício da cidadania

3.2 O PMALFA DESENVOLVIDO EM CORUMBÁ-MS (2018-2019)

Para situarmos a implantação do PMALFA na cidade de Corumbá-MS, utilizamos os dados obtidos com o questionário respondido pela técnica responsável bem como os Editais publicados no âmbito da Semed-Corumbá. Mas, primeiramente, faz-se necessário contextualizar a cidade e a Rede Municipal de Ensino de Corumbá para chegarmos à escola da qual as professoras participantes fazem parte.

Corumbá, popularmente chamada de “cidade branca” devido a uma camada extensa de calcário predominante na localidade, está localizada na região do Pantanal Sul-mato-grossense ocupando quase 60% dessa região, por isso denominada Capital do Pantanal, e que faz fronteira com a Bolívia. Seu nome é de origem tupi-guarani – *Curupah*, que significa “lugar distante”. (CORUMBÁ, 2021). Está localizada na margem direita do Rio Paraguai, região Noroeste do Estado de Mato Grosso do Sul e na região Centro-Oeste do país, a 420km da capital Campo Grande. Segundo dados do IBGE⁸, no ano de 2021, o Município tem uma estimativa de 112.669 habitantes aproximadamente e possui uma área territorial de 64.438,363 km². O Município é um dos mais antigos do Estado, com sua fundação datada de 1778. (IBGE, 2020).

Conforme Figura 1, embora não se tenha algo oficial, Corumbá está organizada a partir de três divisões que nos ajudam a entender o desenvolvimento da cidade demograficamente. A primeira refere-se à região beira-rio, próxima ao rio Paraguai, formada por pescadores, escolas e a área portuária. Em seguida, há a área central da cidade, composta por comércios, mercados, lojas em geral e residências. E a terceira é denominada de parte alta da cidade, composta por

⁸IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

conjuntos habitacionais, escolas, comércio e também famílias com grau de baixa vulnerabilidade.

Figura 1- Imagem panorâmica do Município de Corumbá-MS



Fonte: <http://ww2.corumba.ms.gov.br/corumba-cidade/194-corumba-capital-do-pantanal/>

A Rede Municipal de Ensino de Corumbá, conforme dados disponibilizados pela Semed-Corumbá, é composta por 41 unidades escolares distribuídas entre a cidade e o campo, sendo algumas na região ribeirinha do Pantanal sul-mato-grossense, como pode ser verificado no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Distribuição das Unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS

Unidades	N.
Unidades Escolares Urbanas	17
Centros Municipais de Educação Infantil	13
Unidades Escolares Rurais	11
Total	41

Fonte: Semed-Corumbá, 2020.

Em 2018, segundo os dados disponibilizados pela Semed-Corumbá, 21 escolas aderiram ao Programa PMALFA, totalizando 107 professore(as) alfabetizadores(as) participantes com

29 assistentes de alfabetização. Em 2019, o programa permaneceu nas 21 escolas com 105 professores(as) participantes e 85 assistentes, conforme observamos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Número de escolas, professores e professores assistentes que aderiram ao PMALFA e atuaram nele anos de 2018 e 2019 na Rede Municipal de Ensino de Corumbá

Informações	2018	2019
Número de escolas que aderiram ao PMALFA	21	21
Número de Professores que aderiram no PMALFA	107	105
Número de Professores assistentes que atuaram no PMALFA	29	85

Fonte: Semed/Corumbá, 2020.

Entre as escolas que optaram por desenvolver o referido Programa tanto em 2018 quanto em 2019, selecionamos uma que manteve o programa nos dois anos consecutivos e as professoras entrevistadas foram as que permaneceram desenvolvendo o programa nos 1º e 2º anos, dos anos de 2018 e 2019.

Inicialmente, o Município de Corumbá-MS assinou o termo de adesão para a implantação do PMALFA, informando as escolas sobre o referido Programa. Foi nomeada uma técnica responsável que em contato com as essas instituições, repassava as demandas sobre o programa, embasadas na portaria e no manual operacional disponibilizados no portal do MEC.

Diante da autorização da Semed-Corumbá, houve uma seleção de diretores dos assistentes de alfabetização, por meio de publicação no Diário Oficial, não sendo exigida uma formação acadêmica concluída. Esses profissionais poderiam estar cursando a graduação de nível superior ou ter cursado o magistério, como podemos verificar na edição nº 1422 do Diário Oficial de Corumbá publicada no dia 7 de maio de 2018:

[...] 2.1. O Cadastro destina-se a formar o banco de Assistentes de Alfabetização Voluntários do Programa Mais Alfabetização, no âmbito da Rede Municipal de Ensino, a serem lotados, segundo a necessidade, nas escolas públicas urbanas e do campo que aderiram ao Programa supracitado. 2.2. Serão considerados os seguintes critérios para a seleção de Assistentes de Alfabetização Voluntários: 1.2.1. Ser brasileiro; 2.2.2. Ter a idade mínima de 18 (dezoito) anos, no ato da inscrição; 2.2.3. **Ter, no mínimo, formação de nível médio completo;** 2.2.4. **Possuir curso e/ou habilidade na atividade de apoio à docência.** (DIOCORUMBÀ, 2018, p. 9 – grifo nosso).

Nos dados do Edital, referindo-se à inscrição, fica explícita a não exigência de um candidato com formação superior concluída, pois, no ato da inscrição, os documentos necessários são os seguintes:

5.2 A inscrição será efetuada por meio do link no site da prefeitura de Corumbá-MS; [...] 5.4.1 Diploma ou histórico escolar do curso de Pedagogia ou Normal Superior; 5.4.2 **Diploma ou Certificado de conclusão do Curso**

de Magistério; 5.4.3 Certificado de Conclusão ou Curso Normal Médio; 5.4.4 Comprovante de matrícula atualizada para estudantes de graduação em Pedagogia. (DIOCORUMBÁ, 2018, p. 10 – grifo nosso).

Em 2019, o Edital de cadastro de assistentes manteve os mesmos critérios estabelecidos no ano de 2018, sem exigência de formação completa em Pedagogia, conforme publicado na edição n. 1.648, de 12 de abril de 2019 (DIOCORUMBÁ, 2019).

A atual técnica responsável, pelo programa, no primeiro ano de implementação que foi 2018, informou que havia uma outra assessora Técnica como responsável das demandas do programa. Passando para sua responsabilidade em setembro do mesmo ano. Conforme o relato da técnica e das professoras, não houve uma formação específica para a atuação do assistente. As estratégias foram criadas entre professor e assistente, a partir das demandas da escola e sob a orientação da coordenação. As escolas, portanto, organizando-se e sob a orientação da coordenação pedagógica, estruturam o trabalho do assistente de alfabetização.

No momento de sua implantação, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) foi acompanhado por outra assessora técnica da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS, sendo a responsável pelas informações iniciais do Programa e coordenando até o mês de agosto do ano de 2018. Passei a coordenar o Programa a partir do mês de setembro de 2018, acompanhando os cadastros dos atores dos Programas das 21 escolas da rede municipal de ensino, cronogramas do Programa na página de monitoramento, bem como, a verificação das adesões das unidades escolares para anos subsequentes e demais orientações vindas do PMALFA (ofícios)⁹. (Responsável Semed/Corumbá. Questionário, 2020).

A presença de um professor assistente em sala de aula prevista no programa ocorreu de forma sistematizada pela coordenação pedagógica e orientada pela técnica do programa, seguindo um cronograma de atendimentos semanais e com um total de horas previsto no manual operacional determinados pelos critérios dos índices de vulnerabilidade de cada unidade escolar.

Todos/as os/as professores alfabetizadores tiveram o apoio do/a assistente de alfabetização, contando com o trabalho de 5 horas semanais (20 escolas consideradas não vulneráveis) e 10 horas semanais (1 escola considerada vulnerável). (Responsável Semed/Corumbá. Questionário, 2020).

Sobre o processo de seleção dos assistentes de alfabetização, segundo informado pela técnica responsável, ao ser lançado no Diário Oficial de Corumbá o edital de contratação,

⁹Os trechos das respostas do questionário respondido pela técnica da Semed-Corumbá estão apresentados na íntegra e, em licença à norma ABNT, constam no formato itálico para fins de distinguir os dados de citações diretas de autores.

deixou-se a cargo do diretor realizar a seleção dos referidos assistentes, que se encaminharam até a escola para a entrevista e seleção do currículo.

[...] foi lançada no Diário Oficial do município de Corumbá a abertura de cadastros para os interessados em atuar como assistente de alfabetização, mediante especificações do edital. Posteriormente aos cadastros, as escolas escolheram seus assistentes de alfabetização com base em verificação de currículos. (Responsável Semed/Corumbá. Questionário, 2020).

Conforme o relato da técnica, os diretores eram os responsáveis pela seleção desse assistente e juntamente com os seus coordenadores, fizeram o direcionamento do assistente para junto com os professores dos ciclos de alfabetização realizavam suas estratégias de trabalho. Os professores, diante de suas avaliações diagnósticas, realizavam a sondagem da turma e verificavam quais níveis seus alunos se apresentavam em relação a proficiência da turma. A partir daí, eram selecionados os alunos que seriam atendidos pelo assistente de alfabetização. De acordo com os relatos das professoras, o assistente teria a liberdade de realizar o atendimento dos alunos dentro da sala ou poderia retirá-los para, realizar o atendimento em ambiente externo à sala de aula.

Ao ser selecionado pelo diretor das escolas, a partir de informações do professor, o assistente criou estratégias com base em seus conhecimentos prévios para auxiliar os alunos daquela determinada turma com baixa proficiência. Segundo informações da técnica, não houve formação direcionada ao Programa ficando a cargo da equipe gestora com o apoio dos professores e dos assistentes a dinâmica de trabalho com os alunos.

Quanto à informação referente ao fato de os professores e escolas, que aderiram ao PMALFA receberem formação específica da SEMED, a técnica responsável relatou que não houve formação específica ao Programa, porém o contato era constante devido as orientações de lançamentos, conforme podemos verificar a seguir:

[...] a Semed promoveu formações, mas não específica do Programa, porém, as escolas sempre foram informadas acerca do cumprimento de variadas datas e aplicação de avaliações do Programa, onde, as escolas foram assistidas acerca de eventuais dúvidas. [...] O Programa Mais Alfabetização possuía uma página de formação para os atores do Programa. O Programa foi acompanhado por técnicos da SEMED quanto ao seu funcionamento nas unidades escolares. (Responsável Semed/Corumbá. Questionário, 2020).

Com relação à continuidade do Programa, a técnica responsável ressaltou a colocação a seguir:

[...] no ano de 2019, o PMALFA foi iniciado no mês de abril sendo paralisado no mês de setembro por problemas de cálculos indevidos (recursos) por parte do MEC. Somente escolas com recursos restantes do ano de 2018, poderiam continuar com o Programa naquele momento. Foi perceptível que no ano de 2019, o Programa não conseguiu consolidar-se nas diversas ações propostas pelo MEC. (Responsável Semed/Corumbá. Questionário, 2020).

No quadro a seguir apresentamos o quantitativo de escolas que aderiram ao PMALFA, número de professores e de assistentes que participaram do referido Programa, a partir dos dados disponibilizados pela Semed/Corumbá:

O Programa teve investimentos para os anos de 2018 e 2019, em níveis nacional e municipal, verbas destinadas para o desenvolvimento do Programa. O repasse da verba aos municípios deu-se pela quantidade de alunos matriculados e pelo nível de vulnerabilidade. A verba foi destinada para o pagamento do assistente e para a aquisição de materiais pedagógicos e mobiliários a fim de atender as turmas. O valor destinado a cada unidade escolar sobre variações, que se estabeleceram de acordo com o percentual de alunos matriculados nos 1º e 2º anos, segundo Censo Escolar do ano anterior e os índices de vulnerabilidade. O valor pago ao assistente era de R\$150,00 por turma.

Havia um planejamento para que houvesse a sua continuidade, porém em 2020 e diante da disseminação da pandemia não foi possível dar continuidade ao referido Programa tanto nas escolas da Rede Municipal de Corumbá-MS quanto nas do país. Embora tenha restado verbas para a continuidade do mesmo em 2020, o Governo Federal orientou que houvesse a reprogramação a fim que fosse reaproveitado com novas propostas para os anos seguintes.

Segundo informações da técnica, não houve formação para início aos trabalhos, deixando a cargo da equipe gestora de cada escola a orientação dos assistentes. O programa não teve continuidade em nível nacional, devido à mudança de governo e à estruturação de novas políticas educacionais.

3.3 O PMALFA DESENVOLVIDO EM UMA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CORUMBÁ NA VISÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A escola selecionada neste estudo teve a adesão ao PMALFA como também permanência das professoras nos anos de 2018 e 2019, e está localizada na microrregião da parte alta da cidade de Corumbá-MS, atendendo alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II.

Apresentamos a seguir, as cinco professoras participantes deste estudo. Considerando a educação uma “jazida” que produz muitas preciosidades (os professores condutores do conhecimento e seus alunos), os quais enriquecem a Educação Básica desse Brasil, que participam deste estudo e as professoras estão identificadas com nomes de pedras preciosas: Ametista, Turmalina, Rubi, Esmeralda e Safira.

No Quadro 6 apresentamos os perfis das cinco professoras e suas experiências profissionais. Foram entrevistadas cinco professoras de uma escola selecionada entre as 21 que aderiram ao PMALFA.

Quadro 6 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

<i>Perfil</i> <i>Professoras</i>	Ametista	Turmalina	Rubi	Esmeralda	Safira
Idade	29 anos	32 anos	60 anos	36 anos	46 anos
Formação	Pedagogia (UFMS)	Pedagogia (UNIDERP)	Pedagogia (UFMS)	Pedagogia	Pedagogia (UNOESTE)
Especialização	-----	Neuropsicopedagogia	-----	Psicopedagogia Educação Especial	Psicopedagogia Alfabetização e Letramento
Tempo Atuação nos Anos Iniciais	6 anos	5 anos	19 anos	10 anos	15 anos
Turma que atua em 2020	1º ano	2º ano	2º ano	1º ano	1º ano

Fonte: Quadro organizado pela autora a partir dos dados da entrevista realizada em 2020.

Essas professoras participaram do Programa nos anos de 2018 e 2019 e compunham as turmas de alfabetização (1º e 2º anos) dessa escola.

Em relação à formação acadêmica, Ametista, Rubi, Esmeralda e Safira disseram ter concluído sua formação em universidades públicas, apenas a Turmalina relatou que concluiu sua formação na universidade particular. Duas disseram não possuírem Pós-Graduação, a Ametista e a Rubi, as outras 3 possuem Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, sendo a Turmalina e a Esmeralda Psicopedagogia e em Educação Especial e Safira em Psicopedagogia e Alfabetização e letramento. Todas relataram terem experiência na alfabetização por mais de cinco anos.

A fim de examinarmos dados organizamos dois eixos de análise que emergiram a partir das respostas das professoras participantes e, para atendermos nossos objetivos específicos; (i) o desenvolvimento cotidiano do Programa; (ii) os efeitos do programa. Buscamos identificar o que foi recorrente no depoimento delas, assim como as singularidades para compor as nossas análises, pautadas no diálogo com as pesquisas sobre a temática, cujas discussões constam a seguir.

3.3.1 O desenvolvimento cotidiano do programa

Neste eixo analisamos como foi o cotidiano do programa na escola segundo a visão das professoras participantes, trazendo informações sobre como ocorreu a adesão ao programa pela escola, se houve formação específica e como foram desenvolvidas as ações com o assistente de alfabetização.

Em relação à adesão do Programa na escola, as professoras informaram que tomaram conhecimento desse fato por meio da coordenação pedagógica. A professora Safira ressaltou que a escola, de cujo quadro docente faz parte, sempre adere a esses Programas do governo. A professora Rubi ainda ponderou que pelos resultados das avaliações externas, como Prova Brasil e ANA, as escolas estavam sendo inseridas no programa, conforme podemos verificar nos depoimentos delas, a seguir:

Então o Programa, ele foi apresentado na escola, e foi proposto que as nossas turmas do 1º e do 2º ano participasse do Programa, na realidade os alunos que participaram desse Programa foram os alunos que tiveram o menor rendimento na escola.¹⁰ (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

Nós fomos informados pela coordenação que haveria a inclusão desses auxiliares, desses professores do Programa Mais Alfabetização. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

[...] na verdade esse programa que é do governo, a adesão da escola se deu por intermédio dos resultados das avaliações externas como: a prova ANA por exemplo, então que acusam um baixo nível no sentido da alfabetização. (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

O PMALFA, a escola foi cadastrada nesse programa e vem atender os alunos com mais dificuldade de aprendizagem, então a gente verificou quais são os alunos que precisam muito de um reforço escolar e através dessa sondagem que a gente faz sempre no início do ano a gente conseguiu identificar essas crianças e depois a gente conseguiu também incluí-las nesse programa. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

Então na minha escola nós sempre tivemos a adesão com esses planos do governo desses projetos para educação do governo e nós tivemos reunião com a direção e coordenação falando que nós teríamos uma pessoa que nos ajudaria em sala de aula e em seguida a essa pessoa veio uma vez, duas vezes por semana na minha sala pra ajudar os alunos que estavam com dificuldade na realidade assim a direção deixou livre para nós escolhermos se essa pessoa iria trabalhar com a turma ou com os alunos com dificuldades. Eu optei por ela atuar com

¹⁰Os excertos dos depoimentos das professoras estão apresentados na íntegra e, em licença à norma ABNT, constam no formato itálico para fins de distinguir os depoimentos das participantes de citações diretas de autores.

os alunos com dificuldades, porque eu acredito que uma outra pessoa, um outro olhar poderá ajudar esse aluno a melhorar a alfabetização dele. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

Diante da fala das professoras, verificamos que demonstram dúvidas e conhecimentos superficiais em relação à implementação do programa, o que reforça a ausência de uma formação ou orientação prévia que propicie uma construção mútua de trabalho. Relatam que as informações foram repassadas pela coordenação da escola, não proporcionando o protagonismo do professor em estruturar a implementação do programa de maneira coletiva.

Santos (2019, p. 108), em sua pesquisa, nos alerta que “[...] essa perda de autonomia é prejudicial ao desenvolvimento da profissionalidade docente na medida em que não considera o professorado como protagonista de seu fazer”. Imbernón (2010, p. 31) ainda afirma o que se expõe abaixo:

[...] a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes.

Em relação à orientação, para atuarem junto com Programa, quatro das professoras entrevistadas, relataram que, embora tivessem tido orientação da direção e coordenação escolar, não houve uma formação específica direcionada ou capacitação do Programa para que pudessem atuar com o assistente. A professora Rubi ponderou que o mínimo de informação foi repassado e isso beneficiou somente os professores de 1º e 2º anos, os quais teriam os assistentes atuantes em suas salas. A análise dessas respostas sobre a formação para o assistente atuar nas turmas de alfabetização nos indica-nos a necessidade de formação específica para atuar em sala de aula. Imbernón (2010, p. 101) afirma o exposto abaixo:

Reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa aceitar que a educação, como fenômeno social, é uma rede aberta; que essa abertura faz com que, às vezes, se tomem decisões sem reflexão prévia, de forma intuitiva; que promover uma formação que facilita a reflexão e a intuição pode fazer com o que os professores sejam melhores planejadores e gestores de ensino-aprendizagem e, por que não, agentes sociais, que podem intervir, além disso, nos complexos sistemas éticos e políticos da estrutura social e laboral.

Em relação à apresentação do programa, as professoras relatam a falta de uma formação norteadora, para juntos discutirem as demandas de seus alunos. O profissional na sua preparação inicial, para atuar no trabalho docente necessita de uma formação acadêmica

específica de sua área, o que nos leva a refletir qual a qualidade de ensino a ser ofertado, sem que haja uma capacitação adequada e uma preparação dos envolvidos. Segundo Imbernón, (2010, p.108):

[...] todas as reformas educacionais resultam sempre em um debate sobre a formação dos professores, seja esta inicial ou continuada, já que se parte do princípio elementar de que não é possível mudar a educação sem modificar os procedimentos de formação dos professores.

Através da fala das professoras, percebemos a ausência dessa preparação inicial, ou uma sistematização metodológica que direcionasse as práticas do assistente configurando um trabalho aleatório sem uma fundamentação teórica, conforme podemos verificar nos depoimentos a seguir:

É, na verdade foi explicado como funcionaria o Programa que na realidade seria trabalhado juntamente com monitor, que iria auxiliar os alunos no desenvolvimento das atividades, mas um curso de capacitação ou algo parecido pelo que recordo agora não houve. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

Não, não recebemos formação. Recebemos orientação da coordenação. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

Na verdade, foi assim o mínimo de informação, de orientação possível que eles nos passaram. Na verdade foi somente quem atuasse nas séries de 1º e 2º anos que teriam um assistente para dar apoio nas aulas de português e de matemática. (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

Sim, porque a gente faz com a coordenação e a direção da escola. A gente faz uma capacitação através do programa e depois através do sistema do programa mesmo a gente consegue aprender um pouco mais. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

Só na escola mesmo, só na escola. A orientação da coordenação e direção. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

Diante da fala das professoras, observamos que não houve uma formação do programa tanto para o assistente, quanto para a escola que aderiu ao programa. A unidade escolar que realizou orientações diante da organização do ambiente escolar, horários de atendimento, apresentou as professoras, as orientações do sistema operacional e como o programa se desenvolveria. Segundo Mortatti (2008, p. 475):

[...] a formação do alfabetizador (assim como a do professor primário) foi-se tornando, gradativamente, “profissionalizante”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de elevação de nível de formação e,

por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico.

Em suas respostas, as professoras ressaltam a ausência de uma formação, aqui colocada não como um treinamento, mas como uma orientação tanto ao assistente quanto o professor da turma, tendo em vista que cada aluno possui especificidades de aprendizagem, que são diagnosticadas no início do ano letivo, através das avaliações de sondagem. Considerando a fala das professoras, percebemos a importância do ato de planejar e organizar as práticas que permeiam a sala de aula, como afirma Soares (2014, p. 159):

[...] respeitando o princípio da sistematização, o ensino se organiza em uma sequência que acompanha o processo de aprendizagem do aluno, cada momento avançado em relação ao que realizado, preparando o que virá em seguida. Essa sistematização é fundamental e exige um acompanhamento permanente, quarto princípio do Projeto, a fim de diagnosticar se a continuidade, integração, sistematização estão garantindo qualidade de aprendizagem dos alunos.

A partir da análise do depoimento das professoras evidenciamos a importância de planejar e traçar estratégias que tenham sequência dentro de uma proposta permanente, com um planejamento prévio, pois a educação alcança resultados a longo prazo, prezando por atingir os objetivos traçados e, como, forma de garantir a aprendizagem significativa.

As professoras, relataram que embora tenha havido uma interação entre professor/assistente, não tiveram conhecimento de um planejamento específico apresentado pelos colaboradores, para que iniciassem os trabalhos com alunos. Ainda sobre a participação do assistente, seu trabalho foi conduzido pelo coordenador pedagógico das unidades escolares, que os orientavam. O corpo docente com a turma socializavam com os assistentes o seu planejamento já utilizado com a turma, e assim orientava-os em às relação as dificuldades de cada aluno que seria atendido.

Na visão da professora Ametista, o professor viria para alfabetizar, no entanto ela compartilhou seu plano de aula e suas práticas inclusive. Ao analisar a fala das professoras, percebemos a projeção de responsabilidades alfabetizadoras aos assistentes. Em seu ponto de vista portanto, o assistente traria metodologias inovadoras e orientação do programa (planejamento) o que não aconteceu. Ela relata ainda que o assistente elaborou um planejamento a partir da socialização do seu material pedagógico, para dar o início do trabalho com seus alunos, demonstrando a falta de uma fundamentação metodológica de trabalho e uma ação norteadoras. Miranda (2020 p. 148) indica que em sua pesquisa se observou o mencionado abaixo:

[...] foi constatada fragilização teórico-científica e falta de apropriação dos conhecimentos pedagógicos inerentes à alfabetização como a falta de domínio

em relação aos métodos historicamente elaborados para este ensino. De modo geral, as professoras não conseguem explicitar sistematicamente a utilização de um método ou métodos. Apresentam um discurso genérico e vago sobre as bases teóricas que lhes fundamentam.

O que se pôde obter enquanto apropriações teóricas e práticas foi o relato e a exemplificação de atividades realizadas em sala, mas ainda de forma muito aleatória, sem a apresentação de um trabalho cronológico visando à relação ensino aprendizagem.

Sim, na verdade eu acredito que esse monitor, esse assistente ele foi enviado para trabalhar justamente com a gente na escola para consolidar o processo de alfabetização, auxiliar na aquisição da leitura, e na realidade o que aconteceu foi o seguinte, assim que eu tive o contato com o assistente. Eu apresentei a ele meu planejamento, os conteúdos, o meu caderno, as minhas práticas, como eu trabalhava com esse aluno. E esse assistente, ela na verdade fez um planejamento em cima do que eu já trabalhava com o aluno, só q ela utilizava formas mais lúdicas, ela utilizava jogos com os alunos. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

A professora Ametista reforça em sua fala que o assistente viria para consolidar a alfabetização dos alunos com grandes dificuldades, e na ausência de estratégias da assistente compartilhou seu planejamento, onde a assistente fez o dela a partir de suas estratégias, porém de forma mais lúdica. Nessa fala percebemos, como a função do assistente não fica bem clara para o professor regente, causando um desencontro no trabalho docente. Santos (2019, p. 115) apontou em sua pesquisa que:

[...] essa mudança que o professorado promove no contexto da prática sobre a atribuição das professoras assistentes, se relaciona à profissionalidade na medida em que o professorado que está na função de auxiliar de alfabetização desvia da posição que lhes é atribuída pelo PMALFA, posição que aproxima as professoras assistentes de alfabetização, que também são professoras em formação inicial e/ou continuada, da condição de tarefeiras. Uma vez que a elas é dada a função apenas de operacionalizar o programa sob o direcionamento das professoras das turmas.

A Professora Esmeralda relatou que realiza um trabalho coletivo, uma vez que na escola tem mais de uma turma. Assim, logo no início do ano letivo, ela conversa com esses professores que atuam na mesma turma que ela para juntos traçarem os objetivos a serem alcançados. A professora enfatizou que busca alinhar os objetivos ao elaborarem o planejamento juntos e, a partir daí, orienta o assistente a realizar as pesquisas conjuntas: propõe projetos, atividades para ajudá-lo a sobre o que deveria ser trabalhado com os alunos.

Logo no início, como a gente tem mais de um professor na mesma série, a gente trabalha em equipe e, logo no início do ano, a gente conversou quais são os objetivos que seriam alcançados durante o ano escolar. Depois que a gente explicou os objetivos, a gente conversou com a

professora do PMALFA para ela poder junto com a gente lançar um projeto, uma atividade, um planejamento mesmo sobre quais são as atividades que nós iríamos implantar na turma tanto no 1º A, 1º B e 1º C para depois ela poder pesquisar junto com a gente, as atividades serem desenvolvidas pelos alunos em conjunto. Nada ela fez sozinha, e nada a gente fez sozinho também. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

A Professora Turmalina em sua fala, relatou que compartilhava seu planejamento com o assistente e a partir daí, eram elaborada as suas atividades para o atendimento de acordo com as dificuldades de cada aluno. Na sua visão o programa foi ótimo e teve bons resultados.

A professora Rubi relatou que desenvolvia seu planejamento junto com o assistente. E que para um bom trabalho, a desenvoltura do assistente é fator importante, pois em sua trajetória já teve a oportunidade de trabalhar os auxiliares comprometidos e que esse fato faz a diferença. Esse profissional levava suas atividades para que ela desse sua opinião. No último ano ela disse que o assistente não estava tão comprometido e não sentiu tanto envolvimento. Na sua visão, aquele que se dedica obtém melhores resultados.

Observamos na fala da professora Rubi a importância do trabalho coletivo, na construção dos processos de ensino. O professor sente-se solitário no processo interiorizando muitas vezes sendo o responsável pelo “sucesso ou fracasso” de sua turma.

Planejamento acontecia da seguinte forma, eu realizava meu planejamento esse auxiliar ele tinha acesso a esse planejamento e ele desenvolvia as atividades dele de acordo com o que eu havia planejado e de acordo com as necessidades dos alunos. É um programa muito bom, muito eficiente e foi de grande valia. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

Sim, o planejamento a gente fazia junto [reflexiva]. O assistente depende muito do comprometimento de cada um. Eu já tive assistente assim, bem comprometido com a alfabetização com as atividades. Então ela levava até inclusive atividades, que me mostrava que seria adequado para aplicar com a turma, então esse aí depende muito do perfil do assistente. Em outro caso, em outro ano o assistente deixou muito a desejar não tinha muito aquele envolvimento, aquele acolhimento aquele comprometimento. (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

A professora Safira ressaltou que o trabalho realizado em sua turma poderia ter tido melhores resultados, porque havia um número de alunos restritos a serem atendidos. Além disso, crê que, se a professora assistente tivesse recebido uma formação para trabalhar com a alfabetização, também ajudaria a ter um retorno mais positivo, porque possuiria uma visão ampla sobre os processos de ensino. A Professora relatou que sempre conversava com essa

assistente e compartilhava com ela suas práticas e jogos, pois acredita no trabalho com lúdico em tal etapa escolar. Em sua fala, observou a necessidade de um trabalho diferenciado, pois o tempo era restrito, porém a Professora assistente adotou um método de repetição sem nenhum contexto, em sua concepção, ou cópia pela cópia, atitude que provocou um desinteresse em seus alunos, criando neles resistência em participar desses momentos, uma vez que, em suas aulas sua preocupação era trazer um ambiente interessante para seus estudantes. Ainda enfatizou que o trabalho na prática não teve um resultado satisfatório, pois acabou permanecendo no ensino tradicional.

Então nós tivemos essa assistente e ela atuou como eu disse anteriormente. Ela atuou com os alunos que estavam com dificuldades. Nós sempre conversávamos para dizer as dificuldades deles, e para ela poder atuar junto a eles. Eu dava dicas de como fazer o diferente e eu acredito que a questão da sala de aula, você dar aula como se fosse um reforço teria que ser feito através da ludicidade, através de jogos para que essa criança pudesse despertar para a alfabetização. Essa professora auxiliar vinha, chamava os alunos e eles faziam as atividades com ela. Porém, aí a minha crítica, muitas vezes ficava na questão da sílaba, da cópia, quase como uma caligrafia, uma cópia pela cópia. Eu acredito que tinha que ser um pouco mais, então eu oferecia os jogos que eu tinha em sala de aula para que eles pudessem fazer com ela. Mas eu vi que muitas vezes os alunos se recusavam a sair. Alunos da minha sala se recusavam a sair por quê? Porque eles preferiam ficar em sala de aula porque eu trabalhava de uma maneira diferenciada já na sala de aula. Mas eu via que eles precisavam de ajuda. Essa ajuda eu acredito que faltou um pouco de formação para essa professora que estava me auxiliando. Ela não tinha uma visão ampla, não tinha uma visão de como alfabetizar. Porque se o aluno já tem uma dificuldade, ela precisa trabalhar de uma maneira diferenciada para atingir, observar e atingir. E eu acreditei que sendo poucos alunos, porque eu vi a questão do programa, eram poucos alunos por aula. Então, ela poderia atingir, ela conseguiria fazer um bom trabalho, mas isso realmente na prática, na verdade verdadeira não aconteceu. E, assim, a questão do planejamento, ela tinha acesso, eu conversava com ela e cobrava, cobrava, só que assim [reflexiva], não foi tão bem assim. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

A falta de uma formação adequada para os assistentes remete-nos a questionar que, diante da necessidade de inovar a educação, devemos antes, preparar os educadores para as práticas que fujam do tradicional, motivando o aluno e deixando-o interessado nas suas aulas. Conforme indica Miranda (2020, p. 35):

[...] o processo educativo deve ser desenvolvido de forma consciente, tanto para o professor, quanto para os alunos. Todas as propostas e atividades precisam estar claras, pois, o nível de consciência permite maior envolvimento dos

sujeitos no processo. É extremamente importante que o professor saiba de onde parte, o percurso a ser enfrentado e o ponto aonde quer chegar.

Analisando a fala das professoras, a falta de estruturação do Programa através de uma formação específica, a ausência de conhecimentos pedagógicos inerentes a alfabetização constituíram-se como lacunas no programa. Para Imbernón (2010, p. 47),

[...] a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitissem examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz.

Realizar a avaliação diagnóstica da turma é um dos mecanismos para que se possa ter uma breve visão dos conhecimentos dos estudantes, trilhar um planejamento para direcionar o trabalho docente e organizar estratégias as quais contribuam para a aprendizagem do corpo discente. Diante da fala das professoras, não observamos essas estratégias. A falta de formação direcionada às orientações tanto ao assistente quanto aos professores que trabalhariam diretamente com referido programa, demonstra uma fragilidade organizacional, pois em seus relatos percebemos, que havia uma certa dúvida sobre o papel do assistente diante de tal proposta.

E em relação a dinâmica do assistente diante da fala das professoras, constatamos que o mesmo não obteve orientações propostas e organizadas pelo Programa. A ausência de um planejamento estratégico trouxe muitas dúvidas sobre seu acompanhamento, ficando a cargo da escola realizar esse direcionamento. A proposta do trabalho compartilhado elaborando um planejamento norteador, direcionado pelas competências a serem adquiridas pelas séries, teria um importante papel como enfatizado pelas professoras. Não impedindo também a autonomia do assistente, pois embora o planejamento seja um documento norteador, ele propõe flexibilidade e autonomia docente.

3.3.2 Os efeitos do programa

Neste eixo analisamos a visão das professoras participantes acerca das contribuições do programa, dificuldades bem como os aspectos negativos e positivos.

Com relação às contribuições, a análise dos depoimentos evidencia que, para as professoras Ametista e Turmalina, foi um programa proveitoso, pelo fato de ter uma assistente causa uma motivação nos alunos. Por atendê-los de forma diferenciada ou em particular, auxiliando nas dificuldades de cada aluno, percebeu uma melhora na aprendizagem.

Eu achei um Programa muito proveitoso, até porque você ter uma assistente acho que motiva as crianças a irem para a escola né, porque na realidade ele trabalha de uma forma diferenciada e com o mesmo conteúdo que a gente está trabalhando. Eu até senti uma certa melhora no desenvolvimento dessas crianças na aquisição da leitura, na produção da escrita. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

Foi um Programa muito proveitoso, para nós que trabalhamos na área da alfabetização sabemos que existe uma defasagem muito grande, série idade, existe uma dificuldade muito grande de alguns alunos em relação ao reconhecimento de sílabas de vogais, então esse Programa ele veio para nos auxiliar exatamente onde nós precisávamos, de acordo, e quando nós entrávamos em acordo, eu falo “nós” porque não foi apenas minha turma, mas todas as turmas que foram contempladas com esse programa nós entrávamos em acordo com os professores auxiliares para que eles trabalhassem exatamente em cima das dificuldades desses alunos, então um programa que nos auxiliou bastante no processo de alfabetização. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

A Professora Turmalina ponderou que os alunos da alfabetização já apresentam uma dificuldade e uma defasagem em relação à idade e que necessitam de uma atenção maior em alguns casos. Ela ainda enfatizou que foi reforçado aos assistentes que se trabalhasse a partir das dificuldades dos alunos encaminhados. Ainda reforçou que o Programa veio para dar o apoio do qual ela necessitava, nas dificuldades apresentadas nas turmas de alfabetização. Segundo Soares (2017, p. 352),

[...] em direção à criança alfabetizada, e se para trilhar um caminho, é necessário conhecer seu curso, seus meandros as dificuldades que se interpõem, alfabetizadores (as) dependem do conhecimento dos caminhos da criança – dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita – para orientar seus próprios passos e os passos das crianças.

A Professora Rubi destacou que a alfabetização por si já é um desafio, até mesmo para a professora regente da sala, porque depende da experiência das habilidades com o processo, tornando-se uma experiência um tanto trabalhosa, pois os procedimentos vão além de somente ensinar a ler e a escrever, mas proporcionar ao aluno condições para a leitura de mundo.

Na verdade foi um desafio, a alfabetização em si já é um desafio porque também depende do professor não é qualquer professor que sabe lidar com a alfabetização, então foi uma experiência muito desafiadora. Depende também do comprometimento do professor, por que alfabetizar vai além de ler e de escrever a gente tem que encaminhar esse aluno para a leitura de mundo, para o conhecimento e desenvolvimento de outras habilidades que a série requer. (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

A professora Esmeralda enfatizou que o programa foi importante, o regente não consegue atender de forma satisfatória todos os alunos. E diante das dificuldades apresentadas pela classe, o programa acaba tirando as dúvidas. Ela ressalta a importância do professor da sala ter um planejamento para direcionar o assistente.

Eu gostei muito, assim até porque isso ajuda a gente bastante, porque a gente não consegue atender cem por cento dos alunos em sala de aula. Então, aqueles alunos que tem mais dificuldades, o programa, ele realmente, quando a gente tem um planejamento, o programa é muito válido. Até porque a gente consegue atender pelo menos noventa por cento dos alunos e o restante o professor do PMALFA faz sua parte. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

A Professora Safira relatou que o programa possui uma proposta interessante de trabalho e que veio para ajudar, porém não atendeu às expectativas. A professora faz uma comparação entre o PMALFA e o PNAIC. Na sua concepção, ambos os projetos demonstram uma descontinuidade na sua execução, que atrapalham o processo. Ribeiro e Sambugari (2021, p. 11) alertam a situação exposta abaixo:

[...] as descontinuidades das políticas públicas estão diretamente relacionadas à troca de governos, não há uma gestão e nem uma agenda brasileira a qual trate o tema com a atenção merecida, uma vez que acarreta desperdícios de recursos públicos e os resultados se tornam ineficazes. Podemos perceber esses fatos quando há interrupções de trabalhos já iniciados, com mudanças na prioridade, passando a prevalecer o viés político-partidário. O Pnaic não foi exceção, pois a educação pública de qualidade não é prioridade.

Para a professora Safira, no PNAIC houve formação e foram ofertados materiais para o trabalho. Ainda em sua fala, o PNAIC proporcionou uma estratégia de acompanhamento para os alunos usando a literatura infantil, enfatizando a importância do contato com os livros e com leituras significativas. Já no PMALFA, de acordo com ela, não houve orientação para o assistente e não possuía formação específica na área, o que torna complicado o processo.

Eu diria, assim, que ele foi um programa que veio para ajudar, mas não ajudou. Eu acredito que entre ele e o outro que nós tínhamos, o PNAIC, eu preferiria muito mais o PNAIC, comparando é claro. São programas do governo só que eu acho que essa descontinuidade gera um erro, atrapalha o processo, porque, na realidade com PNAIC, nós tivemos formação. Os professores tiveram formação, tivemos muito auxílio de livros. Eu acho que a questão dos livros da literatura infantil, a importância da leitura em sala de aula porque o aluno precisa de uma maneira diferenciada de poder ter essa aula. Nós tivemos formação por vários anos, eu participei de todos. Nós tivemos uma formação muito grande na questão da sequência didática. Você parte de uma história, o aluno sabe do que está falando. Era diferente desse outro que não teve uma formação. Para quem entrou em sala de aula,

elas não tiveram uma formação, eles não tem uma formação, então ficou complicado. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

Quanto aos aspectos negativos, as Professoras Ametista, Turmalina, Rubi e Esmeralda colocaram em destaque, em seus depoimentos, a questão do tempo de atuação do assistente, para o atendimento dos alunos que foi insuficiente para trabalhar com os alunos. O assistente permanecia uma hora/aula por turma, totalizando cinco horas semanais.

Na realidade, o ponto que eu acharia negativo seria o Programa não ser mais dias na semana. Eu acredito que se fosse mais dias na semana, pelo menos uma hora por dia eu acho que seria um pouco melhor. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

A Professora Turmalina ressaltou que, como era apenas um assistente para todas as turmas, ele se desdobrava, sendo insuficiente sua permanência no atendimento de cada turma. Ela relatou que, se caso tivesse mais dias na semana, pelo menos mais uma hora diária, os resultados seriam melhores. O fato de ser apenas uma assistente, na visão da professora, o trabalho ficou bem sobrecarregado.

Negativo somente o fato de ter poucas horas aulas, porque realmente é um programa muito bom, mas como era apenas uma auxiliar para todas as séries iniciais eles se desdobrava, e acabava ficando uma hora aula por semana com os alunos da minha turma com dificuldade. Eu acredito que se houvesse mais tempo, se oportunizassem mais tempo para esse auxiliar estar trabalhando em cima dos conteúdos das dificuldades desses alunos eu acredito que seria mais eficiente. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

A Professora Rubi disse que o trabalho solitário do professor da turma com tal auxiliar foi o que a incomodou, tendo em vista que o Programa não acompanhou e nem ofereceu uma formação efetiva para a atuação do assistente. Além disso reforçou que para ela o ponto negativo, foram as práticas tradicionais, não saindo das repetições e das cópias sem contexto para o aluno.

O ponto negativo, que a gente trabalha muito sozinho, programa em si não deu suporte, e também as vezes a direção e a coordenação não dá uma orientação, porque o professor fica muito assim sozinho. (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

Devemos ressaltar que as práticas docentes devem ser formuladas com o trabalho em conjunto, considerando a ajuda mútua, pois os objetivos são iguais no âmbito escolar. Embora haja a autonomia do professor, esse deve considerar as contribuições do coletivo na construção do ensino. Miranda (2020, p. 149), em sua pesquisa reforça o seguinte:

[...] algumas tensões foram, igualmente, identificadas nesse processo, a partir dos relatos de algumas assistentes de alfabetização que chegaram a ficar sozinhas com turmas devido à ausência da professora em sala nos dias em que ambas deveriam trabalhar em conjunto. Este é um relato importante e revelador dos entraves existentes. Pelo menos como hipótese deve-se destacar a questão das posturas cotidianas das docentes que, inseridas em uma realidade de intensificação e precarização, ficam propensas a deslizes no cumprimento de seus deveres.

A professora Esmeralda ainda enfatizou sobre os pontos negativos, que o tempo foi algo que deixou a desejar. Caso o assistente passasse mais tempo dentro da sala de aula, o atendimento teria sido melhor aos alunos.

A falta de planejamento e estruturação do programa demonstra uma inexistência de objetividade, na qual a preocupação central do programa é o de manter o assistente na sala, porém sem analisar as demandas do quantitativo de alunos a serem atendidos, o tempo necessário com a clientela para desenvolver um bom trabalho.

O relato das professoras contabiliza apenas uma assistente na escola, enfatiza a falta de estrutura física da instituição para proporcionar esse atendimento, algo também a ser analisado pela organização pelos investimentos do programa.

Eu acho assim o tempo, poderia ser mais tempo dentro de sala de aula pra que a gente pudesse atender melhor essas crianças e muitas vezes também a gente poder fazer um trabalho mais dentro de sala de aula do que fora, os alunos assim, no geral. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

A professora Safira ressalta que o ponto negativo na sua visão foi o assistente trabalhar com o “tradicional”, não apresentar nenhuma didática lúdica que sobressaísse ao que ela já desenvolvia em sala de aula.

Isso na minha escola que eu falo, não ir além do tradicional, não ir além do normal. Esse é o ponto negativo. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

O depoimento de Safira remete ao que Silva (2019, p. 147) destaca em sua pesquisa:

[...] no que se refere ao reforço escolar, é importante que as aulas sejam prazerosas, envolventes e diferentes das aulas do que acontece na sala de aula para que os alunos tenham prazer em frequentar o projeto e assim, autoestima o suficiente para desconsiderar os preconceitos. Também é necessário que a escola faça um trabalho de conscientização sobre a relevância do projeto e o respeito ao tempo de aprendizagem de cada um.

Com relação aos pontos positivos, a Professora Ametista afirma, na sua visão, que ter esse apoio diminui a evasão escolar, pelo fato de o aluno ter um suporte a mais.

Sim, os pontos positivos eu acredito seria a diminuição da evasão desse aluno que apresenta mais dificuldade, [reflexão] a melhora na aquisição da escrita e no processo de leitura também. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

A Professora Turmalina reforça que o trabalho individualizado do aluno é algo positivo, pois atende cada dificuldade na sua especificidade. Ela ainda ponderou que percebeu uma melhora expressiva da turma, sinalizando que o apoio foi significativo para ela.

Como positivo o fato de trabalhar com aqueles alunos que tem o maior grau de dificuldade, porque muitas vezes com uma sala muito cheia nós não conseguimos dar atenção total aquele aluno que tem toda dificuldade. Mas esse trabalho paralelo auxiliou demais a gente. Passava para o professor aqueles alunos que realmente tinham uma dificuldade muito grande e foi possível perceber com o tempo que esses alunos foram melhorando, foram reconhecendo as sílabas, foram se desenvolvendo. Então foi um programa que auxiliou bastante no processo de alfabetização. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

Essa visão restrita da professora sobre os processos de ensino colabora para o ensino que não propicia ao aluno a reflexão, o desenvolvimento sociocultural e a aprendizagem significativa. Miranda (2020, p. 48) alerta, pelo mencionado a seguir para a necessidade de trabalhar-se:

[...] a leitura e escrita de maneira contextualizada e articulada com os sentidos sociais devem ser concebidas como um processo contínuo a ser desenvolvido na progressão escolar e ao longo da vida. E isto dialoga com a possibilidade de que a apreensão do mecanismo de decodificação seja feito da forma mais contextualizada possível, onde gradativamente as práticas sociais de leitura e escrita sejam vivenciadas.

Muitos professores reduzem a alfabetização apenas ao ato de ler e ao de escrever. Ponderamos que essa visão é simplória em relação à alfabetização de tal etapa do ensino que abrange vários aspectos da aprendizagem do aluno. Segundo Soares (2020, p. 11):

[...] a alfabetização não é aprendizagem de um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas.

Para a professora Esmeralda, o ponto positivo foi do atendimento individualizado do aluno, no qual o assistente pode trabalhar a dificuldade cada um em particular. Contudo, a professora Safira não teve essa mesma percepção, pois enfatizou que criou expectativas em relação a ter um assistente em sua sala, porém não ocorreu da forma como esperava, pois achava que poderia contar com a ajuda dele.

Olha o ponto positivo que eu gostei muito, e fiquei contente e falei olha que legal nós teremos uma auxiliar ou alguém quem vai me ajudar, porém isso não ocorreu. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

Na maioria das vezes, o tempo do assistente, com cada turma, não colaborou por ser pouco como também a ausência de práticas diferenciadas. Ela enfatiza que, num primeiro momento, se alegrou com a ideia de tal ajuda, porém após o início dos atendimentos, tendo em vista que, o assistente permanecia apenas uma hora na sua sala, percebeu ser esse tempo insuficiente para desenvolver as atividades.

A Professora Ametista relatou que para ela não houve, pelo contrário, os alunos passaram a ser mais interessados, não faltavam para assistirem a aulas com a assistente, os atendimentos aconteciam no fundo da sala. Quando todos não estavam presentes, a assistente os retirava da sala e fazia o atendimento na área externa da sala de aula.

Na realidade eu não enfrentei dificuldade, porque os alunos eles passaram a ser frequentes e o assistente trabalhava juntamente comigo, e a gente trocava conversas sobre as dificuldades desses alunos. O que era pertinente de se trabalhar com maior ênfase, então [pensativa]. É isso! [...] Como a minha sala era grande, o que acontecia, o assistente sentava ali no fundo da sala, colocava algumas mesas e cadeiras a parte e trabalhava com esse aluno. Agora quando a sala estava muito cheia, mesmo sendo grande, o assistente colocava mesas e cadeiras do lado de fora da minha sala e trabalhava com esses alunos. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

Essa situação indica a falta de estrutura, de salas adequadas e materiais organizados para o atendimento, demonstra também uma ausência de um planejamento prévio. Embora houve investimentos o tempo de lançamento e aplicação do programa foi curto, impossibilitando adequações estruturais nos espaços físicos, tendo as escolas de adaptarem-se para esse atendimento.

A Professora Turmalina destacou que a maior dificuldade foi a insuficiência do tempo de atendimento, que pela demanda, quando não havia a aula da assistente, os alunos da sua turma sentiam falta e a cobravam-na

Dificuldade realmente só foi essa do horário, porque as vezes até os alunos acostumados já com o auxiliar perguntavam: Professora hoje não vou ser atendido pela professora que nos ensina, que nos ajuda. É porque muitas vezes como eu te disse, baseado no nosso planejamento eu mesmo já passava as atividades para essa auxiliar em cima da dificuldade dos alunos, eles já sentiam falta da professora estar auxiliando eles ali naquele momento, então é isso! (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

A Professora Rubi não observou dificuldades no trabalho com o assistente, conforme podemos verificar em seu depoimento:

Não, dificuldades assim não! (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

A Professora Esmeralda ressaltou que para ela a dificuldade foi com a ausência do material didático para trabalhar com o corpo discente e que, na sua visão, seria de grande importância.

Eu acho que a dificuldade maior são mesmo dos materiais didáticos, as vezes a gente não tem todos e assim para a gente atender todos os alunos com maior agilidade mais eficiência a gente precisa ter mais material didático, as vezes não conseguimos adquirir todos. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

A Professora Safira relatou que sua grande dificuldade era mandar seus alunos para o reforço, visto que eles não sentiam motivação pela aula. E que, embora houvesse uma solicitação da coordenação para trabalhar-se com estratégias diferenciadas, a assistente permanecia no tradicional e, no seu olhar, isso acabava provocando a desmotivação.

Olha eu diria que a dificuldade seria dos alunos que não queriam sair da sala, eu achei muito estranho o aluno se recusar sair da sala. Não querer sair da minha aula, o assistente chamava, eu que tinha que falar vai, por que que ela vai te ajudar, tinha uma desmotivação. Depois eu fui entender até mesmo a direção e coordenação falavam a questão que tinha que ir além do tradicional além da cópia e aí observei os cadernos, teve uma vez que eu abri o caderno do meu aluno, e falei ué? [surpresa]. Mas eu não passei isso para ele, porque ele está fazendo isso? E aí que eu percebi que era da aula do programa. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

Com relação ao fato de o PMALFA, assegurar o processo do ensino da leitura e da escrita aos alunos, a Professora Ametista informou que isso ocorreu, pois observou uma melhora no aprendizado de seus alunos. Adquiriram a partir das aulas mais autonomia no reconhecimento das letras, facilitando seu trabalho em sala de aula.

[Reflexiva] Na verdade ele auxiliou, no processo de ensino porque houve uma melhora na questão da leitura dos alunos, no desempenho eles tiveram um pouco de autonomia para desenvolver e desempenhar as atividades comigo na sala de aula. (Professora Ametista. Entrevista, 2020).

A professora Turmalina destacou que o programa a auxiliou, pois, ao tomar conhecimento das dificuldades dos seus alunos, inclusive alguns não reconheciam letras, esses passaram a ter autonomia nas atividades da sala, sendo o auxílio positivo.

Auxiliou sim, por que como eu disse foi repassado para essa auxiliar o nível de dificuldade, aonde poderia haver uma melhora na educação e na aprendizagem desse aluno e com esse auxílio foi possível tirar alunos da estaca zero e incluir ele dentro de atividades que anteriormente ele não conseguiria fazer não conseguiria realizar. Então foi de grande importância. (Professora Turmalina. Entrevista, 2020).

A professora Rubi informou que assegurou em parte o processo de ensino, mas não por completo devido ao perfil do assistente. Na sua percepção, ele traz uma proposta de trabalho, dando uma sequência de prazos e objetivos a serem alcançados, desconsiderando que cada criança aprende no seu tempo.

O programa em si eu acho que foi assim em parte, não foi na totalidade porque a alfabetização considera muito o perfil do professor. Então o professor alfabetizador ele já leva essa autonomia consigo, ele já desenvolve um bom trabalho então a criança já sai com esse processo, já em parte concluído. [...] Isso, exatamente isso até porque ele estabelece um prazo, vai trabalhar 6 meses ou 8 meses em sala de aula com o professor alfabetizador, isso daí é estipular um tempo para que a criança aprenda. Então se a gente estipula um prazo para a criança alfabetizar eu acho que a gente está ignorando o tempo da criança e cada criança aprende no seu tempo. (Professora Rubi. Entrevista, 2020).

Soares (2020, p. 300) aponta o que se segue:

[...] o planejamento de suas práticas depende fundamentalmente de você ter clareza das metas – habilidades e conhecimentos – a alcançar, para que haja continuidade no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e para que as habilidades e os conhecimentos sejam desenvolvidos e aprendidos com a integração das metas em cada ano.

A professora Esmeralda destacou que o Programa a ajudou, porém o trabalho deve ser em conjunto a fim de os resultados ser satisfatórios, conforme verificamos em seu depoimento:

Ele ajuda bastante, ele assim como é um trabalho em equipe, só o programa em si não dá conta mas se a gente trabalhar em equipe mesmo a gente consegue atender essas crianças com melhor resultado. (Professora Esmeralda. Entrevista, 2020).

A análise desses depoimentos permite inferir que os processos de aprendizagem não são ações isoladas, sendo de grande importância a construção do coletivo, contribuindo para que o(a) professor(a) se sinta pertencente ao processo, tais ações fazem parte da educação democrática. Como enfatiza Silva (2019, p. 81), “[...] é primordial a uma educação democrática que sejamos livres para aprender e ensinar, não tendo que enquadrar nos moldes impostos por outras instâncias, numa postura de ter que desempenhar o que é pensado por outros”.

A Professora Safira declarou que o Programa não assegurou os resultados esperados, porque ficou no ensino tradicional e diferentes, as estratégias devem ser mais específicas e com sentido para o aluno.

Não, não assegurou. Justamente porque? Por que ficou no tradicional na cópia pela cópia talvez para segura esse aluno, para não dar tanto problema é uma maneira, por que quando o aluno está copiando ele fica quieto no lugar dele, e eu fico observando que não era esse o objetivo do programa, teria que ir além disso. E também eu acho como ponto negativo que eu vi, é falta de sala na minha escola faltou um espaço para isso. Por que na realidade os alunos ficavam na frente da sala, então querendo ou não, também tem essa parte dos outros alunos que iam beber água, iam ao banheiro, iam pegar o lanche, o recreio tudo isso atrapalha a questão da concentração. (Professora Safira. Entrevista, 2020).

Diante da análise do depoimento das professoras, podemos observar que o programa não atingiu as expectativas de todas elas, que na sua proposta trouxe uma intenção, elaborada pelas políticas educacionais, mas que necessitam de ajustes. Como ponto negativo, as professoras destacaram a ausência de uma formação específica de modo a contribuir no trabalho dos assistentes.

Outro aspecto trazido refere-se à necessidade de uma continuação do programa, assim com a alteração do tempo de atendimento em cada sala, assegurando um processo dinâmico e eficaz, pois o assistente permanecia apenas uma hora com cada turma, dificultando o desenvolvimento das atividades. Enfatizaram também sobre o espaço ser inadequado para o atendimento. Já como pontos positivos, elas destacam alguns resultados com alunos que apresentavam uma baixo rendimento e conseguiram avançar.

A descontinuidade desses programas acaba interrompendo as ações dos trabalhos nas escolas. Falta apropriação dos conhecimentos pedagógicos importantes para a alfabetização e o fortalecimento de políticas públicas para a educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das constantes mudanças nas políticas educacionais verificamos que ocorrem rupturas nos trabalhos desenvolvidos, ocasionando enfraquecimento na estruturação das políticas que fortalecem a alfabetização no Brasil. A descontinuidade dessas políticas impossibilitam traçar metas atingíveis e que possam ter resultados a longo prazo. Dessa maneira, a presente pesquisa buscou compreender a visão de professoras de uma escola da parte alta da cidade, da Rede Municipal de Ensino Corumbá-MS sobre o desenvolvimento do PMALFA, um Programa que veio como estratégia para proporcionar condições aos alunos com baixo rendimento a sanar lacunas de aprendizagem que muitas vezes acompanham o aluno ao longo de sua trajetória escolar.

Os dados analisados indicam que as demandas de tais políticas falam sobre avanços na educação, porém não apresentam nada de novo, ou práticas inovadoras, acabam por permanecerem nas velhas práticas que os próprios professores regentes da turma realizam. Isso mostra que devemos lutar por uma mudança sistemática na educação buscando pela formação continuada do professor, com intuito de preparar indivíduos, os quais se tornem cidadãos críticos.

Com o levantamento de pesquisas realizado, foi possível observarmos que a concepção das professoras tem similaridades com as vozes relatadas de outras pesquisas, diante da formação adequada ao assistente, sobre uma didática que fuja ao tradicional e sobre o tempo de atendimento dos alunos. Também houve uma concordância sobre questão de que o PMALFA apresenta uma proposta interessante, porém a sua estruturação e desenvolvimento precisam de ajustes para alcançar melhores resultados. Silva (2019) enfatiza “[...] Como sabemos, a escola está inserida em um contexto que sofre constantes alterações, logo é de se esperar que as funções das escolas se modifiquem, uma vez que o papel da escola está diretamente relacionado às necessidades de seus sujeitos.”

A análise das experiências das professoras com o PMALFA permite refletir e também repensar sobre a necessidade de práticas que contribuam para os processos de alfabetização e letramento, sobretudo nas turmas de 1º e 2º anos, pois, a fim de inovar-se, devemos conhecer como esse processo acontece e, considerar o início da vida escolar do aluno como a base da sua trajetória discente.

Em face da visão das professoras, a formação continuada do docente é de extrema necessidade, por isso esse processo de acontecer de maneira contínua e com planejamentos que tracem objetivos claros a serem alcançados. Não falam de uma formação como treinamento, mas como um momento de reflexão e discussões que gerem o compartilhamento de

experiências e que ajudem a elaborar opiniões críticas. Potencializar a troca de experiências dentro de um projeto educativo potencializa a intervenção educacional, aumentando a comunicação entre realidade social e os professores, algo tão necessário em uma nova forma de educar (IMBERNÓN,2010).

Não existem fórmulas prontas, porém a partir de iniciativas e planejamentos sistematizados, podemos alcançar resultados positivos na formação da Educação Básica. A escola, em suas atribuições gerais, acaba desempenhando um papel muito importante na vida da criança, principalmente nos Anos Iniciais, quando se desperta o interesse pelo conhecimento, desenvolve competências que serão a base para sua trajetória escolar.

O PMALFA, nas suas atribuições gerais, enfatiza o fortalecimento dos Anos Iniciais, trazendo uma proposta de acompanhamento para os alunos de escolas que apresentam baixo rendimento escolar. No entanto, não devemos apenas garantir o atendimento mas também uma sistematização para assegurar qualidade nessa ação considerando as especificidades de cada unidade escolar onde o aluno está inserido.

A partir das análises, foi possível verificar que o programa necessita de uma readequação para atender às particularidades de cada unidade escolar. Uma das questões levantadas pelas professoras é o tempo estipulado para atendimento e os dias da semana e acabam sendo insuficientes a fim que se identifique as dificuldades e que se trace um planejamento que ajude esses alunos com a defasagem na aprendizagem. Uma formação específica para esse atendente, também foi citada pelas professoras como algo indispensável, pois quando se tem conhecimento sobre os processos de ensino contribui para que esse possa ter êxito em seu trabalho.

Retomando o objetivo geral desta pesquisa que foi compreender a visão de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS sobre o PMALFA, desenvolvido em 2018 e 2019 na escola, na qual atuava nesse período, foi possível identificar algumas dificuldades quanto à falta de uma estrutura metodológica para desenvolver o trabalho sistematizado do assistente, porque na sua concepção, esses auxiliares viriam ajudar no processo de alfabetização o que, infelizmente, não ocorreu. As professoras ressaltaram também a falta de práticas inovadoras, pois muito se fala em melhorar a educação, porém as ações são sempre as mesmas.

Ao analisarmos o documento norteador do PMALFA, depreendemo-nos com uma visão reducionista de alfabetização, apontando inflexões bem como contradições no que se refere a possibilitar uma alfabetização significativa e de qualidade às crianças da escola pública. Da forma como o programa foi estruturado, as análises indicam não contribuir para o atendimento

das demandas das professoras alfabetizadoras, tampouco propicia avanços no processo de aprendizagem dos alunos, considerando essa visão reducionista da etapa de ensino-aprendizagem em questão.

Moraes (2019) alerta-nos que essa concepção simples e passiva de alfabetização do programa dificulta uma educação que garanta a emancipação dos alunos e o acesso de conhecimentos conscientes de leitura e escrita.

Pensar em alfabetizar vai além de uma metodologia pronta, faz-nos refletir sobre todos os processos necessários que contribuem para o aprendizado da criança. O aluno, no decorrer de sua vida escolar, diante dos processos de ensino, depara-se com várias dinâmicas e estratégias cabendo ao professor buscar as que se encaixam na compreensão cognitiva de cada aluno considerando o tempo e o limite de cada um.

Não basta apenas trazer programas novos, é necessário que as ações sejam significativas e colaborem com as práticas alfabetizadoras. Sempre surgem novos programas, com formato e nomes diferentes, mas a estruturação é a mesma. E com as mudanças das políticas educacionais, os programas não continuam. Segundo Mancini (2020, p. 181):

[...] a cada governo instituído há lançamento de novos programas para tentar melhorar os índices de alfabetização, no caso aqui, alfabetização da criança, mas que estes programas apesar de virem com nomenclatura diferenciada possuem praticamente as mesmas características, os mesmos objetivos, ou seja, capacitar professores em serviço para que estes possam melhorar os níveis de aprendizagem de seus alunos.

A análise da visão das professoras sobre os processos de ensino apresentados pelo PMALFA reforça que não basta apenas criar programas, mas estruturá-los com o suporte necessário para atender às demandas.

As professoras relataram a importância da formação continuada como processo de reflexão e estruturação das ações aplicadas aos alunos que precisam de atendimento. Elas destacaram também a falta de materiais adequados e a estruturação do espaço físico para assistir os alunos, enfatizaram a questão do tempo que era insuficiente. Dificultou o trabalho, provocando a falta de melhores resultados.

A formação continuada é de extrema necessidade nas práticas docentes, elas proporcionam um espaço de diálogo e reflexão. Não como um ambiente mecanizado e com caráter de treinamento, mas como ambiente de discussões e estruturação de ações norteadoras. Conforme aponta por Imbernón (2020, p. 55), faz-se necessário o seguinte:

[...] uma formação que, partindo das complexas situações problemáticas educacionais, ajude a criar alternativas de mudanças no contexto em que se produz a educação; que ajude mais do que desmoralize quem não pode pôr em

prática a solução do especialista, porque seu contexto não lhe dá apoio ou porque as diferenças são tantas, que é impossível reproduzir a solução, ao menos que seja rotineira e mecânica.

Torna-se precisas, portanto, proposições de políticas e programas que sejam voltadas para a formação às práticas de alfabetização pautadas no letramento, de modo que proporcionem a leitura e da escrita na escola e da cidadania. Buscar programas que defendam a continuidade das ações, pois a permanência temporária, como as próprias professoras relataram em suas falas, atrapalham as estratégias dos ciclos e os objetivos traçados, o que gera uma descontinuidade e quebra de planejamentos e metas.

Esperamos que esta pesquisa contribua com os estudos sobre a Educação Básica e colabore com iniciativas futuras, sejam elas na elaboração de programas municipais que tenham uma sistematização e uma formação de professores ou projetos que apresentem bons resultados a longo prazo e que possuam continuidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez., p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. **Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação**: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31869>. Acesso em: 30 jan. de 2021.

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**. Onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.

BALL, Stephen J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BRASIL. Portaria n. 142 de 22 de fevereiro de 2018. Institui o Programa Mais Alfabetização, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23.02.2018, edição 37, seção 1, p. 54-55, 2018a. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivos/portaria142-22-02-2018.pdf>. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. **Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento**. Programa Mais Alfabetização. Brasília: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 7, de 22 de março de 2018. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Autoriza a destinação de recursos financeiros para cobertura de despesas de custeio, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às unidades escolares públicas municipais, estaduais e distritais que possuam estudantes matriculados no 1º ano ou no 2º ano do ensino fundamental regular, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias - UEx, a fim de garantir apoio adicional ao processo de alfabetização, no que se refere à leitura, escrita e matemática, no âmbito do Programa Mais Alfabetização. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23.03.2018, edição 57, Seção 1, p. 13, 2018c. Disponível em: <https://maisalfabetizacao.caeddigital.net/resources/arquivos/resolucao.pdf>. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 11 mai. 2020.

BRASIL. 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**

[da] **República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.07.2012. n. 129, seção 1, p. 22-23, 2012. Disponível em:
http://www.lex.com.br/legis_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx Acesso em 17 mai. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 23.12.1996, Ano CXXXIV, n. 248, seção 1, p. 27766-27841, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 05 mar. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Poder legislativo: Brasília, DF, 05.10.1988, Ano CXXXVI, n. 191-A, Seção I, p.1-32, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

CORUMBÁ. Prefeitura municipal de Corumbá. **Minha corumbá**. 2021. Disponível em:
<https://www.corumba.ms.gov.br/minha-corumba/>

DIOCORUMBÁ. **Cadastro para assistente de alfabetização**. Edição n. 1422, de 07 de maio de 2018, p. 9-10, 2018.

DIOCORUMBÁ. **Cadastro para assistente de alfabetização**. Edição n. 1.648, de 12 de abril de 2019, p. 5-6, 2019.

DUARTE, José B. **Estudos de caso em educação**: investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, 2008,11, p. 113-132. Disponível em:

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em 20 out. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

MANCIN, Rosineia Piva. **Do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) ao programa mais alfabetização (PMALFA)**: o novo ou tudo de novo? 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9708990 Acesso em 04 mai. 2021.

- MESQUITA, Amélia Maria Araújo; RODRIGUES, José Rafael Barbosa; CASTRO, Kelly Paixão. **Revista Teias**. v. 19, n. 55, Out./Dez., p.70-88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37549>. Acesso em em 12 mar. 2020.
- MIRANDA, Mayranda Carvalho. **Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Mayranda.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- MORAES, Aline Cristina de Assis. Análise do programa mais alfabetização e precarização na formação e trabalho docente. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v. 5, n. 1, Jan./Jun., p. 109-126, 2019. Disponível em: <http://200.145.171.5/revistas/index.php/RIPPMAR/article/view/8336>. Acesso em: 30 jan. 2021
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 89, p. 467-476, 2008.
- OLIVEIRA, Paulo Vinícius Brito dos Santos. **A formação continuada e prática pedagógica: um retrato do programa “Mais Alfabetização” em Teixeira de Freitas-BA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 2020. Disponível em: <https://ceunes.ufes.br/>. Acesso em 05 mai. 2021.
- RIBEIRO, Deniele Miranda Alves. **Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5426>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- RIBEIRO, Flávia Miguel. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS (2013-2018)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Corumbá, 2019. Disponível em: https://ppgecpan.ufms.br/files/2020/01/DISSERTACAO-FLAVIA_Versao-Final.pdf
- RIBEIRO, Flávia Miguei; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa desenvolvido na rede municipal de ensino de corumbá-MS (2013 -2018): avanços e desafios. **Cadernos de Pós-graduação**. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 4-14, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/18467/9115>
- ROCHA, Juliano Guerra; SANTOS, Sonia Maria; OLIVEIRA, Marília Villela. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil. In: SANTOS, Sonia Maria; ROCHA, Juliano Guerra (org). **História da alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018, p.11-22. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/historia_da_alfabetizacao_e_suas_fontes_edufu.pdf

SANTOS, Marcia Cristina Xavier. **Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano.** 2019. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em:
<https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/36148/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20Marcia%20Cristina%20Xavier%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita. **Em perspectiva.** São Paulo, v. 14 n. 1, p. 22 a 28, 2000.

SILVA, Karlliny Martins da. **O papel da escola pública a partir das vozes dos professores: isto e/ou aquilo?** 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Elizania Bruno Prado da; SILVA, Eliane Damasceno da; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. O Programa Mais Alfabetização (PMALFA) no entretempo 2018 a 2020. *Revista Educação e Políticas em Debate.* Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 733-749, mai./ago. 2021. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60193/32283>

SOARES, Magda Becker. **Alfalettrar:** toda a criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017a.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, Magda Becker. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec.** São Paulo, v. 4, n.2, p.146-173, dez, 2014. Disponível em
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/294/298>. Acesso em 10 abr. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação.** São Paulo: n. 25, Jan /Fev /Mar /Abr, p. 5-17, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

SOUZA, Regina Aparecida Marques. Letramento na Educação Infantil – quem tem medo do lobo mau. **Inter-ação:** revista da Faculdade de Educação. UFG, n. 33, v. 2, p. 265-279, jul./dez., 2008.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise. Programas de Formação de Professores. Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista educação e políticas em debate.** Uberlândia, v. 10, n. 2, mai./ago, p. 651-665, 2021. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397/32279>

VIEGAS, Elis Regina dos Santos; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Por uma política de formação continuada do professor alfabetizador. *In*: ARANDA, Maria Alice de Miranda; SCAFF, Elisângela Alves da Silva; LIMA, Paulo Gomes (Org). **Política e gestão da educação básica**: discussões e perspectivas acerca da alfabetização da criança. Dourados, MS: UFGD, 2017, p. 57-71.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM A RESPONSÁVEL PELO PMALFA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ

À técnica responsável pelo PMALFA na rede municipal de ensino de Corumbá

A senhora está sendo convidada a colaborar com a pesquisa intitulada “O Programa Mais Alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá, MS” que vem sendo realizada pela pesquisadora Eliane Damasceno Silva, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível Mestrado. Esse estudo tem como objetivo investigar como o programa foi implantado em Corumbá, e necessitamos de informações sobre a implantação do programa na rede municipal de Corumbá e pedimos a sua colaboração em responder o seguinte questionário.

Aguardamos o seu retorno e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.
Cordialmente,

Eliane Damasceno Silva
Márcia Regina do Nascimento Sambugari

QUESTIONÁRIO

1. Relate como foi a implantação e desenvolvimento do PMALFA na rede municipal de ensino de Corumbá desde 2018.
2. Cada professor que participou do PMALFA teve um professor assistente em sala de aula?
3. Como ocorreu o processo de seleção dos assistentes de alfabetização?
4. Os professores e escolas que aderiram ao PMALFA receberam formação específica da Semed?
5. Para termos um mapeamento geral do funcionamento do PMALFA na rede municipal de ensino de Corumbá gostaríamos de contar com a colaboração nos fornecendo os seguintes dados:

Ano: 2018:

Informações	Nº
Número de escolas que aderiram o PMALFA	
Número de Professores que aderiram o PMALFA	
Número de Professores assistentes que atuaram no PMALFA	

Ano: 2019:

Informações	Nº
Número de escolas que aderiram o PMALFA	
Número de Professores que aderiram o PMALFA	
Número de Professores assistentes que atuaram no PMALFA	

Ano: 2020:

Informações	Nº
Número de escolas que aderiram o PMALFA	
Número de Professores que aderiram o PMALFA	
Número de Professores assistentes que atuaram no PMALFA	

APÊNDICE B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO À SEMED CORUMBÁ

À Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Solicitamos autorização para acesso a informações sobre o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) desenvolvido na rede municipal de ensino de Corumbá, MS. Os dados necessários constam no arquivo anexo a ser respondido pela(s) técnica(as) responsável(is) pelo PMALFA na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá.

O contato a essas informações tem a finalidade de coletar informações para a pesquisa que vem sendo realizada pela mestrandia Eliane Damasceno Silva junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do *Campus* do Pantanal, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob minha orientação, intitulado provisoriamente: “O Programa Mais Alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá, MS”. A pesquisa tem como objetivo investigar como o PMALFA se efetivou na rede municipal de ensino de Corumbá, MS, bem como conhecer a visão de professores alfabetizadores sobre o programa em suas práticas de alfabetização e de letramento.

À oportunidade agradecemos e reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os estudos e pesquisas realizados.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari
e-mail: marcia.sambugari@ufms.br

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo o acesso as informações solicitadas sobre o PMALFA para fins exclusivos da pesquisa intitulada: “O Programa Mais Alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá, MS”.

Nome: _____

Assinatura

APÊNDICE C- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questões fechadas sobre a formação e atuação profissional:

- Nível superior (curso, instituição e período de início/término do curso superior realizado)
- Pós-graduação: (curso, instituição e período)
- Tempo de atuação como professor(a) nos Anos Iniciais:
- Tempo de atuação como professor(a) em turmas de alfabetização (1º ao 3º ano):
- Turma que atua em 2020:

Questões abertas sobre o PMALFA:

1. Comente como ocorreu a adesão e foi realizado o PMALFA em sua escola.
2. Você recebeu alguma orientação/formação para atuar junto ao programa?
3. Como foi a participação do assistente de alfabetização em sua sala de aula?
 - 3.1 Vocês planejavam juntos?
 - 3.2 Comente como ocorria a participação do assistente de alfabetização.
4. Como foi sua experiência com o Programa Mais Alfabetização?
5. Quais os pontos positivos que você destacaria?
6. E os negativos?
7. Durante a realização do Programa você enfrentou alguma dificuldade? Quais foram?
8. Em sua visão, o PMALFA assegurou o processo do ensino da leitura e da escrita aos seus alunos?

APÊNDICE D- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada “O Programa Mais Alfabetização na visão de professores da rede municipal de ensino de Corumbá, MS” que vem sendo realizada pela pesquisadora Eliane Damasceno Silva, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível Mestrado.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte à responsável pelo estudo qualquer dúvida que tiver e, caso concorde em participar da pesquisa, favor assinar ao final do documento, ficando com uma cópia para si. Caso ocorra algum problema referente à pesquisa ou deseje obter maiores informações, entre em contato com a pesquisadora pelo telefone (67) 99132-5509. Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, ou esclarecer eventuais dúvidas, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS pelo telefone (67) 3345-7187 ou pelo e-mail cepconep.propp@ufms.br.

Esse estudo tem como objetivo investigar a visão de professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá, MS sobre o PMALFA em suas práticas de alfabetização de letramento. Os participantes desse estudo são professores que atuaram em turmas de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período entre 2018 e 2019 em escolas que aderiram o PMALFA. Será realizada entrevista com roteiro semiestruturado que será gravada, com a previsão de duração entre 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos e o que o(a) senhor(a) disser será registrado para a produção da pesquisa. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa.

Os riscos aos participantes dessa pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou o desinteresse em responder a alguma questão. As entrevistas serão realizadas no local a ser definido, de preferência do(a) entrevistado(a). Neste sentido, com relação ao tempo, é possível que os participantes deixem de executar suas atividades rotineiras e cotidianas durante o período da coleta de dados. Todavia ressaltamos que as entrevistas serão agendadas previamente, fazendo com que o impacto ao desvio das atividades dos sujeitos entrevistados seja o menor possível para cada um. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, por meio da fala do entrevistador, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar da entrevista, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir com estudos sobre a formação e prática de formação de professores alfabetizadores para a efetivação da leitura e escrita.

Encerrada a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital favor indicar o endereço de e-mail para o envio. As entrevistas, após o período de cinco anos serão descartadas bem como os áudios. Os resultados, que são de inteira responsabilidade da pesquisadora responsável e de sua respectiva orientadora, estarão disponíveis por meio da dissertação disponibilizada no PPGE/CPAN/UFMS no endereço:

<https://ppgecpan.ufms.br/category/dissertacoes-defendidas/>

Declaro que li as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo a qualquer momento, sem perda de benefícios e sem qualquer outra penalidade. Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo e autorizo a gravação da entrevista.

Nome do(a) Participante (em letra de forma): _____

Assinatura do(a) Participante: _____ Data: ___/___/___

Nome da Pesquisadora: Eliane Damasceno Silva

Assinatura da Pesquisadora: _____