

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria Inêz Domingues Galeano

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMA MS ALFABETIZA – TODOS
PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Campo Grande, MS

2025

MARIA INÊZ DOMINGUES GALEANO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMA MS ALFABETIZA – TODOS
PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul – Faculdade de Educação como
requisito à obtenção do título de Doutor.
Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos Formativos,
Práticas Educativas, Diferenças. Grupo de
Estudos e Pesquisas em Formação de
Professores (GEPFORP), coordenado pela
Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti
Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti

Campo Grande, MS

2025

Sxxxp GALEANO, Maria Inêz Domingues, 2025

Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado de Mato Grosso do Sul: Programa MS Alfabetiza – Todos Pela Alfabetização da Criança. / Maria Inez Domingues Galeano. – 2024. ... fl; 30 cm.

Trabalho de Tese (Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2025.

Orientadora: Dra. Célia Beatriz Piatti

1. Formação Continuada; 2 Professores Alfabetizadores; 3. Programa MS Alfabetiza.

GALEANO, Maria Inez Domingues. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado de Mato Grosso do Sul: Programa MS Alfabetiza – Todos Pela Alfabetização da Criança.

MARIA INÊZ DOMINGUES GALEANO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PROGRAMA MS ALFABETIZA – TODOS
PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Trabalho acadêmico apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo
Grande, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 30 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Célia Beatriz Piatti - UFMS (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari – UFMS (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Iara Augusta da Silva - UEMS (Membro Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Sandra Novais Souza - UFMS (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Célia Regina de Carvalho - UFMS (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir estar realizando o sonho de dar continuidade aos meus estudos por meio do Doutorado em Educação.

Agradeço aos meus pais Inez Domingues Galeano e Luiz Serafim Galeano, que hoje se encontram na espiritualidade, mas que sempre me incentivaram na busca pelo conhecimento.

Agradeço às pessoas especiais que fizeram parte desta história, desde a preparação para a seleção até a conclusão dos resultados.

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, pelo acolhimento, paciência e compromisso.

À minha família, irmãos(ãs), cunhados(as), sobrinhos(as), primos(as) e tios(as), sempre presentes em todos os momentos.

À minha filha Maria Luísa Galeano de Figueiredo, que precisou entender minhas ausências em horas de estudos.

À diretora, às coordenadoras, aos professores e funcionários da CEMEI Estrelinha Verde, pela compreensão das minhas ausências durante a jornada de estudos.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, que disponibilizou o material do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança.

Aos Doutorandos com quem, entre leituras e debates, acrescentei e construí novos conhecimentos e amizades.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Campo Grande – FAED.

À Secretaria Municipal de Educação de Corumbá e equipe, pelo efetivo apoio e atenção.

À Prefeitura Municipal de Corumbá, por ter me concedido afastamento para a efetiva dedicação e concretização dos estudos.

Às professoras que participaram da banca de qualificação e banca final dessa Tese de Doutorado: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Orientadora), Prof. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Titular), Profa. Dra. Iara Augusta da Silva - UEMS (Membro Titular), Profa. Dra. Sandra Novais Souza - UFMS (Membro Titular), Profa. Dra. Célia Regina de Carvalho (Membro Titular).

A todos os meus amigos e amigas que compartilharam comigo as alegrias e as dificuldades no decorrer dos estudos desta conquista. Muito obrigada!

Roda de Tereré

*Eu nasci numa terra tão bela da arara azul
Da onça pintada, tucano e do jacaré
Onde a natureza floresce de norte a sul
Essa terra que eu amo que é Mato Grosso do Sul*

*Ela é feita de rios que trafegam até o pantanal
Onde nascem os peixes mais lindos que Deus já criou
Onde os pastos são fartos de gados e a criação
Que abastecem que geram o sustento de toda nação*

*Roda de tereré pode chegar quem quer
Morena bonita que dança guarânia e chamamé*

*Agradeço a Deus por ter nascido aqui
A cidade Bonito que fica pertinho de mim
Uma gente bem simples, com um coração de amor
Onde o brilho do sol me aquece de muito calor*

Ana Flávia Caldeira dos Santos Vila Maior

RESUMO

A presente pesquisa está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, Práticas Educativas, Diferenças”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A partir da problemática formulada para questionar em que concepção de formação se fundamenta a proposta teórico-metodológica do Programa MS Alfabetiza, definiu-se como objetivo principal analisar a proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores alfabetizadores participantes do Programa MS Alfabetiza – Todos pela alfabetização das crianças. A partir do referencial da Teoria Histórico-Cultural em interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, a investigação teve como procedimento metodológico realizar análise documental e bibliográfica composta pela lei que instituiu o Programa MS Alfabetiza, a sua estrutura teórica e metodológica de formação, bem como por meio da análise dos módulos da formação continuada referentes aos anos de 2022 e 2023. Considera-se que o Programa está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Há também indícios de uma formação com concepções de bases construtivistas em relação à alfabetização com ênfase em estudos de Emília Ferreiro, apresentando aos professores um mapa de classe com as hipóteses referentes ao funcionamento do sistema alfabético, expondo os quatro períodos nos quais há diferentes hipóteses ou explicações referentes a como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Os resultados mostram que o Programa se pauta em uma concepção técnica, regido por uma concepção de competências com evidências de treinamento em suas formações, sem fortalecimento teórico nem a participação dos professores em sua organização e com proposta avaliativa calcada em padrões mensuráveis, revelando padrões externos em larga escala, que vão além de avaliar o processo de alfabetização. Consideramos que ainda é necessário avançar na organização da formação continuada destinada aos professores alfabetizadores. Essa formação precisa, de fato, estar fundamentada cientificamente, de modo que, ao desenvolverem atividades em salas de aula de alfabetização, os docentes promovam a aprendizagem das crianças e favoreçam o desenvolvimento das suas máximas potencialidades, promovendo saltos qualitativos na apropriação da leitura e da escrita e, conseqüentemente, na consolidação do processo de alfabetização.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. Programa MS Alfabetiza

ABSTRACT

This research is associated with the "Formative Processes, Educational Practices, Differences" research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul. Based on the problem formulated to question the conception of training on which the theoretical-methodological proposal of the MS Alfabetiza Program is based, the main objective was to analyze the theoretical-methodological proposal for the continuing education of literacy teachers participating in the MS Alfabetiza Program - Everyone for Children's Literacy. Based on the framework of Historical-Cultural Theory in dialogue with Historical-Critical Pedagogy, both grounded in Historical-Dialectical Materialism, the research methodological procedure consisted of a documentary and bibliographic analysis comprising the law that established the MS Alfabetiza Program, its theoretical and methodological training framework, as well as an analysis of the continuing education modules for the years 2022 and 2023. The Program is considered to be based on the National Common Curricular Base (BNCC). There is also evidence of training with constructivist concepts regarding literacy, with an emphasis on studies by Emília Ferreiro, who presented teachers with a classroom map with hypotheses regarding the functioning of the alphabetic system, exposing the four periods in which there are different hypotheses or explanations regarding how alphabetic writing works: pre-syllabic, syllabic, syllabic-alphabetic, and alphabetic. The results show that the Program is based on a technical concept, governed by a competency-based approach with evidence of training in its formation, without theoretical strengthening or teacher participation in its organization. Its evaluation proposal is based on measurable standards, revealing large-scale external standards that go beyond assessing the literacy process. We believe that there is still a need for progress in organizing continuing education for literacy teachers. This training must, in fact, be scientifically grounded so that, when developing activities in literacy classrooms, teachers promote children's learning and foster the development of their maximum potential, fostering qualitative leaps in the appropriation of reading and writing and, consequently, in the consolidation of the literacy process.

Keywords: Continuing Education. Literacy Teachers. MS Alfabetiza Program

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Produções Científicas Oasis.br	26
Quadro 2 – Produções Científicas Capes	28
Quadro 3 – Linha histórica – Política de Alfabetização no Brasil.....	94
Quadro 4 – Ações por eixo estruturante do Compromisso	116
Quadro 5 – Atos normativos que instituem a política de alfabetização por UF.....	117
Quadro 6 – Implementação do eixo formação de profissionais da educação 2023.....	119
Quadro 7 – Levantamento bibliográfico – Portal repositório – UEMS	129
Quadro 8 – Levantamento bibliográfica – Portal repositório – UFGD	131
Quadro 9 - Levantamento bibliográfica – Portal repositório – UFMS	133
Quadro 10 – Textos de apoio – Atividade II	161
Figura 1 – A Dialética no Conjunto Social.....	45
Figura 2 – Cronograma das Atividades – Formação do Programa MS Alfabetiza – Módulo I – 2022	156
Figura 3 – Imagens Sentimentos – Atividade de Acolhida – Módulo I – 2022	158
Figura 4 – Orientações – Atividade I – “Por quê”?	159
Figura 5 – Orientações – Atividade II – Tempestades de ideias	160
Figura 6 – “Repositório Materiais – Atividade”	161
Figura 7 – Orientação Atividade III- Módulo I – 2022	163
Figura 8 – Atividade Trabalho colaborativo	164
Figura 9 – Excerto 1 – Mapa de Classe – Nova Escola (Acesso Repositório Materiais – Atividade da Figura 7)	165
Figura 10 – Orientações – Avaliação do Módulo I – 2022	166
Figura 11 – Matriz de Referência – Instrumento do SAEMS	177
Figura 12 – Régua dos Valores de Proficiência	179
Figura 13 – Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa – SAEMS	179

Figura 14 – Intervalos dos padrões de desempenho por componente curricular e ano de escolaridade	183
Figura 15 – Indicadores Alfabetização em Mato Grosso do Sul	186
Figura 16 – Percentual de crianças consideradas alfabetizadas – 2019 e 2021 – SAEB - 2º Ano Ensino Fundamental Língua Portuguesa	187
Figura 17 – Gráfico de Proficiência Média – SAEB – 2º ano Ensino Fundamental - Língua Portuguesa	188
Figura 18 – Percentual de Participação e Nota Padronizada – SAEMS – 2022	188
Figura 19 – Gráfico de desempenho – SAEMS 2022 – Rede Pública	189
Figura 20 – Percentual dos padrões de proficiência – Regionais	190
Figura 21 – Escala de Fluência em Leitura – Perfil Leitor	191
Figura 22 – Gráfico – Resultado – Avaliação Diagnóstica de Fluência 2023	192
Figura 23 – Gráfico – Resultado – Percentual por Nível de Fluência 2022 e 2023.....	192
Figura 24 – Gráfico – Resultado – Percentual por Índice de Fluência 2022 e 2023.....	193
Figura 25 – Escala de Cálculo Fluência Leitora	194
Figura 26 – Gráfico – Resultado – Taxa de participação e Percentual – Avaliação de Fluência 2023	194
Figura 27 – Gráfico Avaliação de Fluência Diagnóstica 2023 – Rede Pública – Mato Grosso do Sul	195
Figura 28 – Plano de Avaliação da Fluência – 2023	196
Figura 29 – Orientações para ampliar discussões – Módulo II – 2023	199
Figura 30 – Sugestões de modelo para painel – dinâmica – “Tempestades de Ideias” – Módulo II – 2023	200
Figura 31 – Orientações ao Formador (a) – Avaliações Internas e Externas	201
Figura 32 – Orientações ao Formador (a) – Elaboração Plano de Ação	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Adesão ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada	114
Tabela 2 –Desempenho dos Testes SAEMS 2022	178
Tabela 3 – Quantidade – Questionário – SAEMS 2022	178
Tabela 4 – Participação dos estudantes na Avaliação de Língua Portuguesa – Rede Estadual.....	182
Tabela 5 - Participação dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na Avaliação de Língua Portuguesa – Rede Municipal.....	182
Tabela 6 – Média de proficiência dos estudantes do 2º ano Ensino Fundamental na Avaliação do SAEMS por Rede.....	183

LISTA DE SIGLAS

ABC	Associação Bem Comum
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ASSOMASUL	Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd/UFJF	Centro de Avaliação e Políticas da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFOR	Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
COGEALF	Coordenação Geral da Alfabetização
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DPDI	Diretriz da Educação Integral Básica
DOU	Diário Oficial da União
EF	Ensino Fundamental
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
FADEB – MS	Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul
FNCE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEPFORP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores
IBGE	Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas
IDAMES	Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IQEMS	Qualidade da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NPAC	Nova Política de Alfabetização Compromisso Toda Criança Alfabetizada
OASIS.BR	Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
PARC	Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PATe	Plano de Ações do Território Estadual
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria Executiva
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SED	Secretaria do Estado de Mato Grosso do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UF	Unidade Federativa
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMS/CPAN	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus Pantanal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourado
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA HISTÓRICA, CRÍTICA E SOCIAL	43
1.1. Formação de professores em uma perspectiva histórico-cultural.....	48
1.2. A atividade humana de Objetivação e Apropriação	56
1.3. Processo de desenvolvimento social: Consciência e Alienação.....	62
1.4. Educação Escolar e Trabalho Educativo importante papel no desenvolvimento formativo dos conhecimentos científicos	71
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS UM PROCESSO HISTÓRICO POLÍTICO E ECONÔMICO	90
2.1. Políticas públicas para formação de professores alfabetizadores no Brasil	93
2.2. Nova Política Nacional de Alfabetização: O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).....	108
2.3. Políticas Educacionais de Alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul nos últimos dez anos a partir do mapeamento das produções científicas	128
3. PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA MS ALFABETIZADOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SUL- MATO- GROSSENSE	136
3.1. Formadores do Programa MS Alfabetiza	144
3.2. <i>Live</i> : Abertura das Formações Continuidas do Programa MS Alfabetiza	149
3.3. Formação Presencial 2022- “Formação Continuada Trilhando Caminhos para o processo de alfabetização em Mato Grosso do Sul”	154
3.4. <i>Live</i> : Formação Continuada Programa MS Alfabetiza em 2023	168
3.5. Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	173
3.6. Formação Continuada 2023- <i>Live Gestão</i> Escolar: Desafios para a Alfabetização de Mato Grosso do Sul	185

3.7. Formação Presencial 2023- Formação Continuada Alfabetização, Letramento e Práticas Pedagógicas	198
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	211
REFERÊNCIAS.....	216

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se relaciona com a minha trajetória enquanto professora e pesquisadora. No mestrado, analisei a temática “O Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ na Formação e Atuação de Professoras da Rede Municipal de Corumbá-MS e suas Possibilidades de Letramento”. Durante a defesa da dissertação, foi-me sugerida a continuidade nos estudos sobre a formação de professores alfabetizadores. Os anos se passaram e outros programas de formação foram instituídos como política pública de alfabetização então, em 2022, escrevi o anteprojeto para a seleção do doutorado com o objetivo de investigar a proposta teórico-metodológica proveniente do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, possibilitando-me assim dar continuidade aos meus estudos e contribuir com minha atividade profissional como Especialista em Educação da Secretaria Municipal de Corumbá/MS, na qual atuei por 27 anos. Atualmente, estou cedida para Secretaria de Estado de Educação (SED) em Campo Grande/MS.

Nesse contexto, esta pesquisa, intitulada “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Estado de Mato Grosso do Sul: Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança”, tem como objetivo principal analisar a proposta teórico-metodológica para a formação continuada de professores alfabetizadores participantes do Programa MS Alfabetiza. Tem como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, para a compreensão de homem e sociedade, e da pedagogia Histórico-Crítica, para a compreensão dos aspectos pedagógicos, ambas fundamentada no materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, investiga-se a concepção de sujeito, cultura, sociedade, trabalho, desenvolvimento e educação na perspectiva pedagógica da formação de professores alfabetizadores a partir dos procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e documental. Pesquisar na perspectiva do “[...] materialismo histórico-dialético, exige que se conheça a história como movimento contraditório dos homens. Exige que se reflita, sobre a realidade, sobre as necessidades humanas em mudança, como essas necessidades são criadas” (Nagel, 2019, p. 24).

Como objetivos específicos, propõe-se perquirir a formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil; identificar as políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores alfabetizadores; e conhecer a origem e a proposta do Programa MS Alfabetiza para a formação continuada dos professores participantes.

Frente aos objetivos propostos, apresentam-se as inquietações que o objeto nos aponta, tais como: Qual a proposta teórico-metodológica da formação continuada do Programa MS Alfabetiza? Quais estratégias nas ações do programa buscam a melhoria da aprendizagem e dos indicadores educacionais para transformar os desafios em relação à alfabetização dos estudantes matriculados nas escolas públicas sul-mato-grossenses? Quais são as diretrizes do programa? Quais instrumentos possibilitam a análise dos resultados das avaliações? Como as parcerias em regime de colaboração subsidiam o Programa? E, principalmente: Em que consiste a formação de professores advinda do Programa em pauta? Diante de tais questionamentos, a problemática formulada para esta pesquisa é: Qual a concepção de formação em que se fundamenta a proposta teórico-metodológica do Programa MS Alfabetiza? A metodologia parte de uma análise geral do Programa nos anos 2022 e 2023, com ênfase nas etapas de formação do professor, por meio de documentos públicos diante de sua implementação e execução em andamento.

Os Módulos do referido programa, que tratam da formação continuada presencial nos anos 2022 e 2023, foram disponibilizados aos Coordenadores Municipais do Programa MS Alfabetiza pela Secretaria Estadual de Educação (SED), entre eles o Roteiro do Cursista e o Roteiro do Formador, aos quais tivemos acesso mediante uma solicitação à Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul – Setor do Programa MS Alfabetiza e Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR). As demais análises que compõem esta tese advêm de documentos que estão em domínio público: Diário Oficial, site da secretaria de educação e formações transmitidas via # LiveSED¹.

A presente pesquisa pretende pensar o sujeito professor no processo histórico social, na totalidade sócio-histórica do homem², o que permite, de acordo com Tuleski e Franco (2019), conceber o indivíduo em sua singularidade, como ser social e histórico. Nesse sentido, trazer a análise da formação continuada de professores alfabetizadores proposta pelo Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança sul-mato-

¹ Acessadas por meio do canal <https://www.youtube.com/hashtag/livesed>.

² O termo "homem" é utilizado ao longo desta tese no sentido marxiano como uma convenção linguística para se referir à espécie humana em sua totalidade, bem como para respeitar e confirmar a tradição acadêmica e literária que historicamente empregou essa terminologia. Essa escolha de linguagem não tem a intenção de excluir ou marginalizar qualquer gênero, mas sim de manter a coesão textual e respeitar as obras lidas, que também empregaram esse uso.

grossense nos remete à necessidade de primeiramente expor sobre a formação de professores no Brasil.

Nessa esteira, com o objetivo de contextualizar a formação de professores por meio de aspectos históricos do cenário brasileiro, Saviani (2009) aponta seis períodos históricos, sendo eles: Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores (1996-2006).

Partiremos do período histórico referente às Escolas Normais, que, após o Golpe Militar de 1964, com as modificações no sistema educacional no Brasil no campo da legislação do ensino e a alteração das denominações de ensino primário e médio para 1º e 2º grau, acabaram desaparecendo, sendo colocadas no lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Saviani, 2009). Porém, o autor destaca que esse modelo de formação docente tinha muitos problemas, levando o governo da época a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) com o caráter de “revitalização da Escola Normal”.

Em meio ao contexto de mudanças nos cursos de formação de professores, com base nos marcos referenciais elaborados por Saviani (2007), encontramos as ideias pedagógicas, que, no século XX, foram marcadas pela pedagogia tradicional e pela pedagogia nova, equilibrando a educação no país entre 1932 e 1947. Já a década de 1960 marcou o auge e o declínio da pedagogia nova, com profundas mudanças sociais ocorridas na industrialização, na modernização do país, na aceleração da urbanização e nas reivindicações pela democratização da escola pública.

Ao final de 1960 e 1970, com o novo sistema produtivo baseado no modelo taylorista-fordista, buscou-se a formação da mão de obra tecnicamente adequada ao perfil dos novos postos de trabalho, influenciando a educação e consequentemente a formação de professores. Os conteúdos na época passaram a ser cada vez mais pragmáticos, “[...] quanto na prescrição dos seus métodos e técnicas de ensino, cada vez mais enfatizados” (Martins, 2010, p. 17), ascendendo no final do século XX à concepção pedagógica produtivista. Nesse tempo, também foram anunciados ideários contra-

hegemônicos para uma “educação popular” da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e da Pedagogia Histórico-Crítica.

No contexto da década de 1970 a 1990, com a exigência de formação em nível superior dos professores em cursos de licenciatura curta, que tinham duração de três anos, ou plena, com duração de quatro anos, a formação em Pedagogia passou a ser possibilidade de, além da formação de professores para habilitação Específica de Magistério (HEM), conferir a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009). Em 1996, os Institutos Superiores de Educação são apresentados como uma proposta de modificação e formação.

Silva (2022), ao analisar o discurso sobre a formação do professor da educação básica no Brasil no século XX, aponta que em 1990 o discurso praticado pelos ministros da Educação e pelos secretários de Estado de Mato Grosso do Sul, seguem o discurso do Governo Federal, que reproduz o discurso dos Organismos Internacionais, enquanto o Governo Estadual, por força da vinculação econômica, reproduz o discurso Federal como sendo uno. A educação básica “[...] é considerada, no âmbito das ações estatais, como prioridade na definição dos investimentos a serem feitos no setor educacional” (Silva, 2022, p.25).

Entendemos que os ideários pedagógicos estejam articulados como forma de conceber a formação dos professores para um modelo gerencialista, mercadológico e individualista, por isso o respaldo em Saviani (2016), que defende que o professor deve ter uma compreensão da prática social e das múltiplas determinações que caracterizam a sociedade, pois assim compreenderá a própria formação em curso.

Com a mobilização de setores da sociedade na busca de melhorias e processos de igualdade a todos no âmbito da formação docente no período da década de 1990, as discussões basearam-se nas melhorias e modificações na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), portanto um novo documento foi promulgado no ano de 1996, trazendo como proposta a criação de Institutos Superiores de Educação com cursos de pedagogia e licenciaturas para a formação docente, ou seja, uma política voltada a formação em nível superior dos professores. Na primeira proposta, surgiram os Institutos de formação docente em cursos de curta duração promulgados por meio da LDB de 1996, tendo como base o Artigo 61: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos

objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando”. (Brasil, 1996).

O Artigo 61 propõe a presença de sólida formação básica aos profissionais da educação, proporcionando-lhes o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; a relação entre a teoria e a prática por meio de estágios supervisionados e capacitação em serviço; e a atuação docente em níveis básicos de ensino realizada em instituições de nível superior, em cursos de licenciatura.

Nas palavras de Saviani (2009), a LDB também assegura questões relacionadas às condições de profissionalização e trabalho docente, como o ingresso por meio de concurso público; aperfeiçoamento profissional; piso salarial; progressão funcional; e condições para o trabalho. Em 2002, frente a políticas democráticas e populares de incentivo à educação e à expansão do ensino superior no Brasil, foram criadas, após uma série de discussões, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002). O documento previa democraticamente o acesso à educação e à melhoria da qualidade da educação básica. Sua implementação exigiu debates e adequações das licenciaturas e pela primeira vez apresentou possibilidades de superar o modelo de formação em vigência naquele período. Importante lembrar que mesmo acenando para novas possibilidades de avanço na formação de professores as DCN/2002 não atendeu ao que esperavam as entidades, os educadores e pesquisadores, pois cedeu aos interesses de instituições privadas.

Ao finalizar o século XX (1991-2001), Martins (2010) constata o alinhamento de ideários pedagógicos às estruturas e à reestruturação do capital, sintetizados do escolanovismo ao neoescolanovismo; do tecnicismo ao neotecnicismo; do construtivismo ao neoconstrutivismo, expressos nas pedagogias do “aprender a aprender”, na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, com as administrações escolares alinhadas às normativas empresariais, cada vez mais orquestrado pelos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros.

Alinhadas a tal perspectiva temos a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que foi concebida mediante um processo de colaboração que contou com a participação, a

representação e a validação de diversos setores da sociedade e, dessa forma, trouxe em seu bojo aspectos que foram aceitos no meio educacional, pois entediam que ela possibilitou debates intensos em aspectos necessários como uma concepção mais forte de valorização profissional, das condições de trabalho, de carreira, acoplando formação e valorização de forma articulada.

Embora amplie as possibilidades de atuação do professor para atender uma ampla diversidade de questões importantes, ainda mantém a centralidade da formação no professor. Contudo, apresenta dispositivos relevantes, uma vez que ao ser elaborada foi antecedida por intensos debates, com a participação das entidades, associações e sindicatos do campo progressista e apresentou por exemplo alguns elementos necessários e de avanço como: a valorização do professor; aspectos de uma sólida formação teórica interdisciplinar e em práticas pedagógicas; a participação em projetos de pesquisa e extensão em articulação com a educação básica; uma formação com fundamentos nas dimensões sócio-políticas, éticas e estéticas, o respeito à diversidade entre outras.

Aprovada em 2019 temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que aborda a formação inicial de professores, definem as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Lançada no governo Bolsonaro já definida no ajuste jurídico normativo iniciado no Governo Temer.

Em contraposição no âmbito acadêmico a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que revoga a nº 02/2015 que tratava da valorização dos professores não foi discutida com a comunidade acadêmica e sindical, sendo uma o das características do Governo que a implementou. Trouxe diferentes posicionamentos e manifestações de pesquisadores sendo vista como uma diretriz que conduz a formação direcionada à técnica e não à formação do professor intelectual, com mecanismos de responsabilização aos professores por seu engajamento profissional. Distanciamento teórico-prático com ênfase na prática e não ao conhecimento necessário para articular teoria e prática com elementos distintos, mas indissociáveis. Uma de suas características marcantes é a presença forte da concepção de competência, cuja categoria é do mundo do trabalho e não da educação o que representa uma busca por ações imediatas de resolução de problemas na prática, mas principalmente a forma gerencialista de desempenho na prática, o que revela ausência de busca por conhecimento científico.

Há investimentos que intensificam a abordagem instrucional na formação, rompendo com a autonomia dos professores, negando a historicidade dos sujeitos envolvidos no processo de formação. O que reforça as políticas instauradas atualmente que elevam o enfraquecimento e a desvalorização profissional da docência.

A ênfase se articula a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como forma de adequar e de impor aos professores a sua aplicação no sentido de cumprir as competências por ela estabelecida. O que exige dos professores um viés técnico com procedimentos e habilidades intencionadas as necessidades do mercado de trabalho.

Tais questões influenciam diretamente na padronização da ação docente reduzindo a prática em formato utilitário a partir de conhecimentos técnicos, portanto praticista.

Em seguida temos a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Com o discurso de melhoria dos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) de 2021, em março de 2023, cujos dados demonstraram que os graduandos das licenciaturas tiveram desempenho insatisfatório justificou-se a necessidade de rever as diretrizes de formação. Essa nova diretriz mais uma vez consolida a concepção de competência acompanhada de culpabilização dos professores sobre o “fracasso” dos resultados do ensino na graduação.

A nova proposta elaborada não foi submetida à discussão pública, apenas disponibilizada para a apresentação de contribuições individuais, por um curto período. As entidades sindicais e instituições acadêmicas como Anped- Anfope, entre outras, discutiram e debateram com severas críticas, uma vez que se segue como na Resolução CNE/CP nº 02/2019 sem participação e debates amplos para consolidar de fato uma formação que valoriza o professor e o coloca nas dimensões da profissionalização, da formação, valorização, carreira, condições de trabalho e educação continuada. Portanto, mantém-se um discurso hegemônico em defesa a construção dos currículos por competência. Mas, ainda é possível valer-se de uma defesa sólida formação teórica, a relação teoria-prática na perspectiva da práxis, a gestão democrática e a valorização do profissional.

É importante perpassar a formação inicial para que possamos de fato compreender a formação continuada, vista como necessária ao desenvolvimento das potencialidades dos professores e nosso objeto de estudo nesta pesquisa. A formação que estamos analisando é a que consideramos como formação continuada, e esta encontra-se atrelada à ideia de desenvolvimento profissional em consonância com os estímulos do capital, que determinam regulações em diferentes áreas, mas principalmente na educação.

É nessa perspectiva que a formação continuada tem sido organizada, pensada e executada nas Secretarias de Educação municipais e estaduais, com parcerias de instituições privadas, que direcionam financeiramente e, portanto, caracterizam a formação com novos ideais, que propõem cada vez mais uma formação com modelo tecnocrático, sem a possibilidade de pensá-la em sintonia com as transformações sociais em uma perspectiva crítica e emancipatória.

Diante das reflexões iniciais presentes na constituição da formação de professores no Brasil, compreendemos a importância de revisar os estudos sobre Formação Continuada de Professores, particularmente de professores alfabetizadores, ou seja, aqueles que atuam em salas de aula, com crianças em processo de alfabetização. Dessa forma, pesquisar o que já foi produzido, em relação ao que se pretende analisar, pode auxiliar a organização da pesquisa em fase inicial. Morosini e Fernandes (2014) ilustram que, na fase exploratória de uma pesquisa, um mapeamento de produções possibilita uma contribuição ímpar, porque nos dá uma visão do que já foi e está sendo produzido em relação ao objeto de estudo que selecionamos em nossa investigação.

Nas palavras das autoras, essa estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto, conhecida como “Estado do Conhecimento”, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica consiste em “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p.155). Entendemos que esse estudo nos conduzirá a novas discussões, visando compreender a formação continuada de professores alfabetizadores.

Na busca de resposta em relação à proposta metodológica de formação continuada para professores alfabetizadores, foi realizado um mapeamento seguindo as possibilidades metodológicas de um estado do conhecimento no Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto – OASIS.BR e no Catálogo de Tese e

Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com recorte temporal entre os anos de 2013 e 2023, considerando que as produções realizadas em um período de dez anos podem representar perspectivas recentes referentes ao assunto em pauta.

A escolha das plataformas indica a constante atualização, gerando mais produções ao mapeamento, o que possibilita analisar o cenário atual direcionado a um conjunto de produções, em que houve implementação de políticas educacionais e um súbito momento pandêmico, que nos exigiu a busca de outras formas de analisar a formação de professores.

Postas essas considerações, para iniciar a pesquisa, recorremos a um mapeamento de produções científicas no sentido de conhecer as pesquisas já produzidas referentes à temática na plataforma OASIS.BR, em que foram encontrados 450 estudos para a busca dos descritores: Formação Continuada, Professor Alfabetizador, Programa de Formação, sendo que inicialmente 20 deles demonstraram relevância para a nossa investigação. Em uma leitura mais minuciosa, apenas 17 produções de fato faziam parte do escopo de nossa pesquisa, dentre elas 02 teses e 15 dissertações.

No levantamento bibliográfico do Catálogo de Tese e Dissertação da CAPES, foram exibidos 120 resultados para a busca dos descritores: Formação Continuada, Professor Alfabetizador, Programa de Formação, em um período delimitado de 2013 a 2023. Somente 20 dessas produções se aproximavam de nosso interesse, mas, ao realizar a leitura minuciosa de cada pesquisa, apenas 9 estavam direcionadas ao nosso objetivo e tema, dentre eles 02 teses e 07 dissertações.

Quadro 1: Produções Científicas Oasis.br

Descritores: Formação Continuada, Professor Alfabetizador, Programa de Formação 2013-2023

ANO	TIPO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)
2014	D	A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Do Pró-Letramento Ao PNAIC Palavras-chave: políticas educacionais, Pró-Letramento, PNAIC, formação continuada.	Autor: Rommy Salomão Orientadora: Vera Lucia Martinik
2014	D	A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Palavras-chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do professor alfabetizador. Ensino. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil.	Autor: Elaine Eliane Peres de Souza Orientadora: Patricia Laura Torriglia
2015	D	O Trabalho Docente e os Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores	Autora: Tatiana Palamini Souza

		Palavras-Chave: trabalho docente; formação continuada de professores; professores alfabetizadores; políticas educacionais	Orientadora: Andreza Barboza
2015	D	Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores, Secretaria de Educação Municipal de São Paulo, Pacto Nacional pela Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC).	Autora: Thaís Sodré Manzano Orientadora: Luciana Maria Giovanni
2016	D	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Palavras-chave: políticas educacionais, formação continuada de professores, alfabetização, PNAIC	Autora: Mirian Margarete Pereira da Cruz Orientadora: Vera Lúcia Martiniak
2017	T	Formação Continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada. Ensino de matemática nos anos iniciais. Ciclo de alfabetização.	Autora: Jaqueline de Moraes Costa Orientadora: Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro
2018	D	Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras Palavras-chave: Professores alfabetizadores, Professores alfabetizadores - Educação (Educação permanente), Prática de ensino, Educação permanente.	Autora: Milena Marques Micossi Orientadora: Lillian Maria Ghiuro Passarelli
2018	D	Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE Palavras chaves: Política Educacional, Formação de professores, PNAIC	Autora: Vanusa Daniel da Silva Orientador: Jorge Fernando Hermida Aveiro
2018	D	A formação continuada no pacto pela alfabetização na idade certa - PNAIC - no contexto da Superintendência Regional de São João Del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço Palavras-chave: Formação continuada, PNAIC, Políticas públicas, Alfabetização e letramento	Autora: Fabiana Magalhães da Silva Orientadora: Ilka Schapper Santos
2019	D	O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá – Amazonas Palavras-chave: PNAIC. Políticas de Formação. Formação continuada de Professoras. Ciclo de Políticas.	Autora: Neila Gonçalves Vinente Orientadora: Eliane Regina Martins Batista
2020	D	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise da Contribuição do Pnaic no Município do Rio de Janeiro Palavras-Chave: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; PNAIC - Município do Rio de Janeiro; Alfabetização e Letramento.	Autora: Alessandra Aparecida Silva do Prado Aguiar Orientador: Waldeck Carneiro

2020	T	A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Formação em Serviço. PNAIC.	Autora: Rayana Silveira Souza Longhim Lorenço Orientador: Edson do Carmo Inforsato
2021	D	O Programa Mais Alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras de uma escola da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS Palavras-chave: Leitura. Escrita. Formação Continuada.	Autora: Eliane Damasceno da Silva Orientadora: Márcia Regina do Nascimento Sambugari
2021	D	Formação continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana – MG Palavras-chaves: Formação Continuada, Alfabetização e letramento na sala de aula, Práticas pedagógicas, Mariana - MG	Autora: Suely de Oliveira Calixto Orientadora: Leandra Batista Antunes
2022	D	Política Nacional de Alfabetização: Possíveis implicações na formação do professor alfabetizador Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização; formação de professores; alfabetização.	Autora: Fabiani Inês de Almeida Orientadora: Célia Beatriz Piatti
2022	D	Entre Os Programas de Alfabetização e sua Materialização na Prática do Professor Alfabetizador Palavras-Chave: alfabetização; práticas; políticas públicas; programas de alfabetização; ciclo de políticas	Autora: Keyla Maria Bastos Gonçalves Silva Orientadora: Valdeniza Maria Lopes Barra
2022	D	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e praxis docente Palavras-chave: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), formação continuada, alfabetização, políticas públicas.	Autora: Juliane Barssalos da Cruz Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira

Legenda: D – Dissertação; T – Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2: Produções Científicas Capes

Descritores: Formação Continuada, Professor Alfabetizador, Programa de Formação 2013-2023

ANO	TIPO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)
2016	D	Formação do Professor Alfabetizador: Dificuldades Teóricas, Impasses Metodológicos Palavras-Chave: Formação do Professor Alfabetizador; Formação Inicial e Continuada; Programas de Formação do Professor Alfabetizador	Autora: Veronildes Batista Dos Santos Orientadora: Lucilene Soares da Costa
2016	D	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic: Uma Abordagem Crítica-Reflexiva sobre a Teoria e a Prática no Programa e as Contribuições	Autora: Jozeila Bergamo Orientador: Wendell Fiori de Faria

		deste para a Formação Continuada dos Professores em Monte Negro/RO Palavras-Chave: Alfabetização; Formação de professores alfabetizadores; Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa /PNAIC.	
2017	D	Formação Continuada de Professores para Atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC Lages Palavras-Chave: Alfabetização; Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores.	Autora: Ana Paula Mabilia Orientadora: Lurdes Caron
2018	D	Formação Continuada de Professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (Paic): Peça-chave para o sucesso da política educacional cearense? Palavras-Chave: Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC); formação continuada eficaz; política pública educacional	Autora: Fernanda Castro Marques Orientador: Fernando Luiz Abrucio
2021	T	Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves' Palavras-Chave: Alfabetização. Concepções pedagógicas. Formação continuada de professores. PNAIC.	Autora: Solange Pereira da Silva. Orientador: Benedito de Jesus Pinheiro Ferreira
2022	D	O Programa Criança Alfabetizada e a Formação Continuada de Professores de São José Do Egito – PE Palavras-Chave: Políticas Públicas; Formação Continuada; Programa Criança Alfabetizada	Autora: Claudete Leite Siqueira Orientador: Paulo Cesar Marques de Andrade Santos
2023	T	Bem-Estar Docente: Desenvolvimento e Análise de um Programa de Formação Continuada Realizado com Professores Alfabetizadores Palavras-Chave: Pesquisa-Intervenção; Formação Continuada; Professores Alfabetizadores; Bem-Estar Docente	Autora: Simone Alves Scaramuzza Orientadora: Flavines Rebolo
2023	D	A Organização do Trabalho Didático na Formação Continuada de Professores/as: Analisando o Programa "MS Alfabetiza – Todos Pela Educação da Criança". Palavras-Chave: Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. Formação Continuada. Organização do trabalho didático. Mato Grosso do Sul	Autora: Clementina de Souza Almeida Orientadora: Carla Villamaina Centeno
2023	D	Formação Continuada de Professores/as no Âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental	Autora: Risocleide Aparecida Maria da Silva Orientador: Alexsandro da Silva

		Palavras-Chave: Programa Criança Alfabetizada; formação continuada de professores/as; práticas de ensino da leitura e da escrita.	
--	--	---	--

Legenda: D – Dissertação; T – Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com as análises feitas no portal OASIS.BR e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as produções encontradas buscaram analisar a contribuição da formação continuada para a mudança da prática do professor na sala de aula, considerada nessas produções como essencial para o desenvolvimento profissional docente. Além disso, no levantamento realizado, constatou-se que os estudos relacionados à formação continuada, à prática pedagógica do professor alfabetizador e aos programas de alfabetização aumentaram em quantidade de produções nos últimos dez anos.

Dessa forma, após a leitura dos resumos, foram selecionados os trabalhos que versam sobre a temática em pauta – formação continuada, professor alfabetizador e programas de formação – com o intuito de verificar as contribuições que esses trabalhos podem possibilitar à pesquisa em pauta, conforme seguem abaixo.

Salomão (2014), em sua dissertação intitulada “A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC”, tem como norte como se deu o processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa a partir da consolidação do Programa Pró-Letramento. A pesquisa concluiu que a formação continuada de professores oportuniza aos professores em formação a atualização de conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade, promovendo a emancipação humana.

Souza (2014) apresentou em sua dissertação “A Formação Continuada do professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, a análise dos cadernos da formação continuada do professor alfabetizador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012 com o intuito de alfabetizar todas as crianças do ensino público até os 8 anos de idade, propondo entre seus eixos de atuação a formação continuada de todos os professores alfabetizadores.

A dissertação de Souza (2015), “O Trabalho Docente e os Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores”, analisa a concepção de trabalho docente presente nos programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

A análise revelou que a formação continuada poderá promover a mudança das práticas quando o formador considerar a trajetória formativa e profissional dos professores como ponto de partida das reflexões.

Manzano (2015), em sua dissertação “Formação Continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações”, visa compreender como ocorreu a formação continuada de professores alfabetizadores na Rede Municipal de Ensino de São Paulo em 2013, com a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que entrou em atividade no Brasil a partir de 2012. A análise dos dados permitiu concluir que o PNAIC é um programa educacional cuja concepção de formação de professores alfabetizadores revela-se ultrapassada e autoritária, e sua implementação no município de São Paulo tem sido a expressão do modelo de Estado Regulador, sendo a formação de professores alfabetizadores caracterizada mais como reguladora de práticas do que promotora do desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa de Cruz (2016), “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, buscou analisar a implantação e a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir dos programas para formação continuada de professores que o antecederam. Os resultados da pesquisa apontaram os limites e os avanços na política de formação de professores alfabetizadores proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Foram percebidas mudanças na prática pedagógica dos professores. A autora ressalta que os programas não mudam déficits educacionais da noite para o dia, por ser necessário articulações com outras ações políticas, que não dependem somente da formação continuada de professores.

Em sua tese “Formação Continuada para Professores Alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa”, Costa (2017) objetivou analisar quais foram as contribuições da formação continuada em matemática do PNAIC para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores do município de Ponta Grossa. Os resultados da pesquisa demonstram contribuições significativas do PNAIC para a prática docente, identificadas no desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores, bem como na compreensão de conceitos inerentes ao ensino da matemática, do lúdico como estratégia para o ensino na infância e da resolução de problemas. De acordo com a autora, as análises também mostraram lacunas que

colocam em xeque a efetivação da proposta a longo prazo, como a fragilidade no acompanhamento do processo de planejar, o não envolvimento da escola em seu contexto e a desconsideração de outras variáveis que interferem diretamente no trabalho do professor.

A dissertação de Micossi (2018), “Formação Continuada: vivências de professoras alfabetizadores”, tem por objetivo investigar como a formação continuada docente pode contribuir para a reflexão e as mudanças das práticas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de São Paulo. A análise dos dados revelou que a formação continuada poderá promover a mudança das práticas quando o formador considerar a trajetória formativa e profissional dos professores como o ponto de partida das reflexões. Também comprovou que a formação deverá estabelecer processos dialógicos que privilegiem a escuta ativa e o olhar atento por parte do formador com o grupo de professores.

Na investigação de Silva (2018a), “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE”, analisa-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as implicações para o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores. O estudo aponta para a necessidade de se rever o programa em sua estrutura, considerando a realidade do campo empírico na perspectiva de pensar em uma formação que possibilite o desenvolvimento profissional do professor e a superação da precarização do trabalho docente.

A dissertação de Silva (2018b), intitulada “A Formação Continuada no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no contexto da Superintendência Regional de São João Del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço”, analisa as contribuições da formação continuada proposta pelo PNAIC na prática pedagógica e na perspectiva do professor alfabetizador. Após aplicação de questionários e realização de entrevistas com seis professores alfabetizadores, foi possível destacar alguns pontos importantes a respeito da formação continuada do PNAIC no que diz respeito a sua dimensão estrutural como a falta de continuidade de participação nas formações e alterações na carga horária presencial.

Vinente (2019), com a dissertação “O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá – Amazonas”, pretende compreender os contextos de produção das políticas formativas desenvolvidas pelo PNAIC para professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de

Humaitá/Amazonas, no período de 2018 a 2019. Concluiu que o processo formativo via PNAIC se desenvolveu perante muitos entraves e dificuldades, havendo contratempos evidenciados desde a falta de locais disponíveis até a falta de tempo e material em quantidade adequada para realizar as atividades propostas, ocasionando evasão e ausência dos profissionais da educação. A autora identificou que as professoras alfabetizadoras vivenciaram muitos desafios e limitações relacionados ao trabalho com jogos e sequências didáticas devido à falta de recursos e de materiais didáticos, que são escassos nas escolas/comunidades e não são disponibilizados em quantidade necessária pela Secretaria Municipal de Educação. Apontou também a falta de apoio institucional às professoras.

Aguiar (2020), em sua produção “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise da Contribuição do PNAIC no Município do Rio de Janeiro”, analisou a contribuição do PNAIC para a formação continuada de professores anunciada como eixo central do Programa, tomando como referência empírica a experiência de sua implementação em escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro. As principais conclusões apontam que o Programa se realizou como um espaço dialógico, visto que buscou fortalecer o protagonismo docente a partir de trocas de experiências e saberes docentes. Também foram evidenciados entraves causados por falhas na gestão local do Programa e, sobretudo, por falta de recursos e infraestrutura nas escolas.

Lourenço (2020), em sua tese “A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC”, analisa o potencial formativo dos últimos Programas oficiais de Formação em Serviço destinado aos professores da Educação Básica. A pesquisa descortina que a somatória de ações oferecidas não resultou na obtenção de resultados necessariamente promissores para a prática docente e, embora haja orientações profícuas advindas da literatura sobre como viabilizar uma formação efetiva no interior das instituições escolares, as falhas na operacionalização muitas vezes comprometem o processo formativo e limitam a possibilidade de mudanças nas concepções e nas práticas dos professores participantes.

A dissertação de Silva (2021a), “O Programa Mais Alfabetização na visão de professores alfabetizadores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS”, buscou compreender a visão de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de ensino de Corumbá-MS sobre o PMALFA, desenvolvido em 2018 e 2019 na escola. 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; e visão restrita de alfabetização apresentada no documento, o que evidencia a necessidade de conhecimentos pedagógicos inerentes à alfabetização.

Calixto (2021), em sua investigação “Formação Continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana- MG”, pretendeu compreender qual foi o impacto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no município de Mariana – MG. A pesquisa demonstra que a maioria das professoras reconhece que o PNAIC trouxe contribuições significativas para suas práticas pedagógicas, dentre elas a troca de experiências com os pares e a aquisição de novos conhecimentos, promovendo repercussões positivas no campo da alfabetização em Mariana – MG.

A dissertação de Almeida (2022), “Política Nacional De Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador”, objetivou investigar as possíveis implicações presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscando analisar a ideologia intrínseca no discurso da política, bem como suas possíveis implicações na formação do professor alfabetizador e como essa normativa se insere na sociedade com perspectivas que orientam e definem a alfabetização. Os resultados encontrados concluíram que a PNA acarreta implicações na formação inicial e continuada de professores, haja vista o esvaziamento da profissão docente e a secundarização dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, corroborando uma formação fragmentada e mecânica, que cerceia o pensamento crítico e o desenvolvimento das máximas capacidades já elaboradas pelos seres humanos.

Silva (2022), com a pesquisa “Entre os Programas de Alfabetização e sua Materialização na Prática do Professor Alfabetizador”, buscou refletir sobre a alfabetização e a sua configuração conceitual e metodológica no país no período de 2012 a 2020, realçando o modo como alguns aspectos conjunturais possibilitaram o surgimento dos programas/políticas de alfabetização como veículos da formação continuada do professor alfabetizador. A pesquisa aponta que os programas de alfabetização apresentam potencialidades, limites e desafios. As potencialidades estão nas ações e estratégias bem definidas; as limitações dizem respeito à descontinuidade dos programas e à não prestação de contas dos investimentos realizados no Programa.

A dissertação de Cruz (2022), intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), formação continuada e práxis docente”, analisou o PNAIC e sua contribuição para a formação dos professores alfabetizadores. Constatou que o PNAIC contribuiu para a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e por transformar alguns aspectos de sua práxis educativa. Como fragilidades, foi apontada a descontinuidade do programa e de seus materiais e o tratamento superficial de algumas temáticas apresentadas na formação e nos materiais disponibilizados pelo programa.

Ainda na busca das produções que favoreçam respostas às nossas indagações de pesquisa, demos continuidade a nossas buscas no Catálogo de Tese e Dissertação da CAPES, que nos apresentam as seguintes questões.

A dissertação de Santos (2016), “Formação do Professor Alfabetizador: Dificuldades Teóricas, Impasses Metodológicos”, buscou analisar a formação inicial e continuada do professor alfabetizador, sua prática pedagógica e os desafios a serem superados na realização de sua docência. A pesquisa afirma que a formação inicial e continuada não tem oferecido o suporte teórico e metodológico para que o professor alfabetizador realize sua prática em sala de aula de forma eficaz e segura, visando sempre o avanço do processo ensino e aprendizagem dos estudantes.

Bergamo (2016), com a dissertação intitulada “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: Uma Abordagem Crítica-Reflexiva sobre a teoria e a prática do Programa e as contribuições desse para a Formação Continuada dos Professores em Monte Negro/RO”, analisou criticamente o papel do Programa PNAIC com enfoque em Língua Portuguesa, que foi implementado em 2013, bem como sua efetividade e contribuições para a formação do professor em escolas da rede municipal de Monte Negro-Rondônia. Após análise dos dados presentes nos documentos e cadernos de formações, a pesquisa concluiu que o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC contribuiu muito para as reflexões e práticas docentes no ato de alfabetizar, pois, além das formações, os cursistas precisavam desenvolver em suas turmas a prática aprendida, o que propiciou um processo reflexivo contínuo, no qual os professores consideraram a necessidade de estar sempre inovando e utilizando diferentes metodologias/estratégias para garantir o acesso dos alunos aos direitos de aprendizagem preconizados pelo PNAIC e para a construção dos conhecimentos deles.

Mabilia (2017), em sua dissertação “Formação Continuada de Professores para atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC”, objetivou identificar a contribuição da formação continuada oferecida por meio do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública que tem como meta alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade ou até o terceiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa apontam que o Programa advém de outras políticas públicas educacionais com moldes semelhantes, sendo, portanto, uma proposta mais concreta. Em comparação com outras políticas municipais de formação de professores, a ofertada por meio do PNAIC foi avaliada positivamente.

A dissertação de Marques (2018), “Formação Continuada de Professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC): Peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?”, analisou a formação continuada de professores do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) criado pelo governo do Ceará. O Programa cearense é relevante para a literatura nacional de políticas educacionais em razão de apresentar os melhores resultados em alfabetização no Brasil. A implementação da política docente funciona devido ao compromisso assumido não só pelo governo do estado, mas pelos municípios e por seus professores, que entendem seu papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Considera-se a política de formação continuada do PAIC como exitosa, a qual pode ser utilizada, inclusive, como exemplo para outros estados e municípios brasileiros por ser uma política de valorização docente e do reconhecimento de que boas práticas docentes fazem diferença. Porém, essas práticas podem ser ainda melhor desenvolvidas dentro do programa. Reforça-se a necessidade de melhorias no acompanhamento e no monitoramento das ações docentes. A autonomia do município e da escola precisa ser garantida pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), com um acompanhamento mais intenso e próximo também. Apesar de haver uma governança estabelecida, as falhas da formação continuada docente apontam para a falta de alinhamento na implementação, partindo da SEDUC até as escolas.

Silva (2021b), com a tese “Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves”, investigou a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do Programa Nacional pela Alfabetização do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o trabalho pedagógico dos professores que atuam nas escolas do município de Breves, localizado no

Arquipélago do Marajó, considerando analiticamente os pressupostos teórico-práticos da pedagogia histórico-crítica. A análise feita na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica revela uma negação do conhecimento científico como algo a ser apropriado para o desenvolvimento humano.

Siqueira (2022), na dissertação intitulada “O Programa Criança Alfabetizada e a Formação Continuada de Professores de São José do Egito-PE”, pretendeu discutir e compreender a formação continuada professores e a prática pedagógica do Programa Criança Alfabetizada no município de São José do Egito-PE, no período de 2019 a 2021. Como resultado, apontou a necessidade de investir na formação e na qualificação dos sujeitos que estão à frente da educação, capacitar os profissionais sobre as diretrizes que direcionam o Programa Criança Alfabetizada na rede municipal de ensino e valorizar os profissionais como pessoas e como sujeitos que fazem a história por suas qualidades profissionais.

A tese de Scaramuzza (2023), “Bem-Estar Docente: Desenvolvimento e Análise de um Programa de Formação Continuada Realizado com Professores Alfabetizadores”, teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar os resultados de um programa de formação continuada direcionado à promoção de bem-estar para professores alfabetizadores que atuam nos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO. Os resultados mostram que o programa de formação continuada contribuiu para momentos de reflexões, diálogo e parceria entre os participantes. Mostram ainda que o programa auxiliou no desenvolvimento de um processo de autoavaliação da postura com relação ao trabalho, implicando mudanças na conduta profissional.

Almeida (2023), em sua dissertação “A organização do Trabalho Didático na Formação Continuada de Professores/as: Analisando o Programa “MS Alfabetiza – Todos pela Educação da Criança”, buscou analisar a organização do trabalho didático na formação continuada de professores proposta pelo curso. A pesquisa constatou que o programa MS Alfabetiza não propõe uma organização do trabalho didático que rompa as técnicas atuais de trabalho na escola. O MS Alfabetiza oportunizou uma reflexão das questões de leitura e escrita, mas isso não garante diretamente uma mudança nas práticas dos professores. Apresenta propostas de formação continuada, porém não identificamos textos científicos, nem parceria com universidades, com propostas de apoio a formações

de professores, além de não trazer embasamento teórico mais aprofundado para subsidiar as práticas pedagógicas.

Silva (2023), na dissertação “Formação Continuada de Professores/as no âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental”, objetivou investigar as repercussões do curso de formação continuada do Programa Criança Alfabetizada (PCA) nas práticas cotidianas de ensino da leitura e da escrita de professores do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Observou que, nas práticas das duas professoras, sujeitos da pesquisa, há presença intensa de atividades de alfabetização de base tradicional, sendo que os elementos que prevaleceram nos processos de ensino/aprendizagem estavam mais relacionados ao que aprenderam em outros tempos e espaços profissionais, apesar de terem adotado algumas propostas das formações do Programa.

Como realizamos o levantamento de uma década, as pesquisas apontam para alguns programas específicos de formação continuada e resgatam a necessidade de que esses programas reverberem ações na prática dos professores. Ficou claro também que as formações, em sua maioria, não garantem mudanças na prática pedagógica, mas reafirmam que essas mudanças não dependem apenas da formação realizada, mas de ações políticas mais pontuais. Outro ponto que vale ser ressaltado é a ausência de autonomia dos professores diante de pacotes de programas já consolidados, configurando-se como um desafio a possibilidade de articulação entre teoria e prática. Um fato importante apontado nas pesquisas é a descontinuidade das formações e, por isso, na prática elas ficam esquecidas. A impossibilidade de ouvir os professores nas formações acaba por fazê-las engessadas e não apresentarem retorno positivo na ação pedagógica em sala de aula.

Outro fator importante são os resultados das pesquisas com relatos dos professores sobre os desafios e as limitações em relação à falta de recursos e materiais didáticos, que são escassos nas escolas/comunidades e não são disponibilizados em quantidade necessária pelas Secretarias de Educação. Há também falta de apoio institucional aos professores após o término das formações, o que reforça a necessidade de acompanhamento e monitoramento das ações docentes. Foram apontados ainda os entraves causados por falhas na gestão local dos Programas, sobretudo por falta de recursos e infraestrutura nas escolas.

Outros pontos nas pesquisas nos conduzem à compreensão de resultados positivos, mostrando que há mudanças nas práticas docentes após as formações por meio da utilização de metodologias diferenciadas nas atividades realizadas com as crianças no ensino e na aprendizagem. São atribuídas ainda às formações um espaço de autoavaliação, propiciando aos professores a possibilidade de reflexões sobre o ato de ensinar, bem como o acesso a conhecimentos importantes sobre alfabetização, seus processos e história na educação.

As análises apontam a necessidade de refletir sobre o processo de formação continuada na intenção de superar a fragmentação, articulando as ações propostas com as reais necessidades dos professores, considerando o diagnóstico para além dos índices, na intenção de abrir caminho para a promoção de mudanças significativas nas atividades e práticas de ensino de leitura numa perspectiva de formação de sujeitos críticos.

Diante das análises realizadas, compreendemos que o processo de formação dos professores deve disponibilizar aos sujeitos conteúdo culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas à sua internalização, visto que, na perspectiva histórico-cultural, os processos de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados se dão mediados por instrumentos do meio externo.

Nessa direção, Oliveira (1996) concebe a educação como o processo de o homem se tornar homem, ou seja, o processo histórico-social de humanização do homem. Segundo a autora, na sociedade de hoje, isso implica assumir a transformação social, isto é, a superação da sociedade alienada.

Nesse sentido, educar não é educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente do homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações (Oliveira, 1996, p. 50).

Diante dessas considerações, a transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas no plano da transformação das consciências dos sujeitos que atuam na prática social. O conjunto da prática social gerará a transformação da sociedade pela educação, por intermédio da prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, “[...] uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação”

(Oliveira, 1996, p. 57). Isso mostra que, na sociedade em que vivemos, é possível atuar na educação tendo como meta não imediata a transformação social, ou seja, a possível emancipação dos indivíduos.

A partir disso, as pesquisas analisadas reafirmam a importância da formação específica sobre os conhecimentos e os conteúdos e apontam a necessidade da formação continuada voltada para uma prática pedagógica efetiva, fundamentada em conhecimentos específicos sobre o processo de ensinar. Em síntese, nas palavras de Saviani (1996b), a educação comprometida com a elevação da consciência das massas é parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social.

Outro fato identificado nas pesquisas mostra que os professores comprometidos com as atividades propostas nas formações construíram materiais de ensino com qualidade, com características que podem possibilitar a construção e o desenvolvimento de uma consciência crítica por seus estudantes. Sugerem que seja dada ênfase ao processo de conscientização na formação inicial e continuada de professores ao longo de todo o percurso curricular, o que refletiria em torná-los protagonistas de suas produções e segurança em suas práticas pedagógicas.

A pesquisas apontam que as formações propostas aos professores precisam formar futuros protagonistas, com apoio de políticas educacionais que atendam às suas necessidades, visando melhorias escolares que conseqüentemente refletem em avanço social. Ilustram a importância de uma política educacional de longa duração, como ocorreu com a política educacional de formação continuada de professores, implementada segundo o Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ressaltaram que o PNAIC, enquanto política de formação continuada de professores, obteve grande adesão em nível nacional e conseguiu apresentar em sua estrutura elementos que podem ser utilizados para aperfeiçoar os próximos programas, tais como a distribuição de materiais didáticos nas instituições escolares, as bolsas aos participantes e a inclusão do coordenador como parte do processo de ensino aprendizagem.

Há menção nas pesquisas referentes ao PNAIC, analisando que, mesmo que tenha se destacado entre os demais programas, o histórico de descontinuidade e a carência de acompanhamento ao final dos encontros permaneceu, já que, durante seu período de vigência, revelaram-se inúmeras alterações estruturais, inclusive a decisão de prorrogação

planejada inicialmente para dois anos. Em suma, apontam a falta de investimento dos órgãos públicos com as ações de formação continuada, uma vez que as participantes do estudo explicitaram que a última formação sobre alfabetização ocorreu durante os cursos de formação fornecidos pelo PNAIC no período entre 2014 e 2015.

Diante da análise das pesquisas mapeadas, apoiados em Saviani (1996b), consideramos que, em relação à formação de professores, a educação universitária e a formação continuada deveriam permitir ao indivíduo passar de senso comum à consciência filosófica, o que significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Tudo isso possibilitaria ao professor a capacidade de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, uma vez que desenvolver um pensamento teórico sobre a prática não ocorre por meio de qualquer teoria e nem de qualquer método, mas, fundamentalmente, por intermédio de uma compreensão teórica da realidade com vistas à transformação. Isso implica reconhecer-se na formação na qual está inserido.

Nesse sentido, as pesquisas nos impulsionaram a compreensão de que é necessário avançar em investigações que analisam a formação continuada advindas de programas de formação continuada que visam contribuir para que os professores possam compreender o seu papel diante de processos como a alfabetização. As pesquisas já oferecem questões por meio das quais é possível avançar em nossa pesquisa com reflexões importantes e olhar atencioso e crítico sobre a formação advinda do Programa MS Alfabetiza.

Diante das considerações tecidas, a pesquisa está organizada em três seções, a saber: Na primeira, intitulada “Formação de professores enquanto ser histórico em uma proposta materialista, histórica e dialética”, buscamos analisar o homem como sujeito histórico-social, a objetivação e apropriação da atividade vital humana, bem como a consciência e a alienação na formação do indivíduo e o papel da educação escolar e do trabalho educativo no desenvolvimento dos indivíduos, subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural com compreensão da psicologia em interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica para a compreensão pedagógica.

Na segunda seção, discorreremos sobre “Políticas públicas educacionais em um processo histórico político e econômico para a formação de professores alfabetizadores”, descrevendo as políticas públicas para a formação de alfabetizadores no Brasil e a nova

política de alfabetização: O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada e as Políticas Educacionais de Alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul nos últimos anos. O objetivo é identificar as políticas públicas direcionadas à formação continuada de professores alfabetizadores.

Na terceira seção, com o objetivo de conhecer e analisar a proposta e a origem do Programa MS Alfabetiza para a formação continuada dos professores participantes, apresentamos: a “Proposta Metodológica do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança para formação dos professores alfabetizadores sul-mato-grossenses; o Prêmio Escola Destaque; a Aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS); a Alfabetização: habilidades foco de atenção – SAEMS 2022; a *live* da Formação Continuada para professores alfabetizadores do Programa MS Alfabetiza; e os Módulos de formação continuada presencial do Programa MS Alfabetiza 2022 e 2023. Por fim, as considerações finais, conduzem as respostas às questões que nortearam e motivaram esta investigação.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA HISTÓRICA, CRÍTICA E SOCIAL

Nesta primeira seção, discorreremos sobre a formação continuada de professores, objeto desta pesquisa, e seu processo formativo. Para dimensionar o cenário da formação continuada de professores, neste estudo a nossa preocupação se volta ao professor que alfabetiza e, a nosso ver, isso implica investigar o complexo social do qual ele faz parte, objetivando desvelar a realidade em que esse campo está inserido.

Conforme Martins (2010), a formação de professores integra debates ampliados no Brasil desde o final da década de 1970, com maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Para a autora, a formação profissional, em especial a de professores, está vinculada a uma trajetória intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim, “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte” (Martins, 2010, p. 14).

Articulado a esse pensamento, Nagel (2019) afirma que não podemos deixar de evidenciar que vivemos em um contexto capitalista, que engendrou historicamente a concepção do indivíduo como mero espectador, o qual observa passivamente os fenômenos da realidade com o raso conhecimento que lhe é dado, por meio dos instrumentos de controle e apartado das práticas sociais, e, com isso, impõe contradições à formação de professores que podem ser direcionadas à reprodução das relações de trabalho alienado.

Em relação ao capitalismo, Almeida (2022, p. 35) julga necessário iniciar as discussões abordando seu ato fundante: o trabalho, com alicerce nas interações entre Saviani e Duarte (2015, p. 20-21)

O trabalho constitui-se como uma “[...] atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social” ..., essa atividade vital humana resulta no intercâmbio entre o homem e a natureza, em que a segunda é completamente modificada pelas ações idealizadas previamente na mente humana, objetivando a prática social.

De acordo com Almeida (2022), o capitalismo constitui-se em um sistema de produção antagônico, que se sustenta pela exploração da classe trabalhadora como forma de garantir o lucro e o acúmulo de riquezas a uma minoria burguesa, a qual é detentora

dos meios de produção. Patto (1999) mostra que o capitalismo avançou em seus diversos mecanismos de controle e acentuou o antagonismo entre burguesia e proletariado. E, a partir disso, teve início outra forma de trabalho: o trabalho alienado, que, convertendo a humanização em desumanização, destitui a classe dominada de seus meios de produção.

A divisão do trabalho “[...] só se torna realmente divisão a partir do momento em que surge uma divisão entre trabalho material e [trabalho] espiritual” (Marx; Engels, 2007, p. 35), dessa forma a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual alcança um patamar superior. Nesse sentido, o trabalho intelectual passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas.

O capitalismo, segundo Almeida (2022), não consegue se perpetuar por si próprio e, por conseguinte, para reproduzir e legitimar seus interesses, necessita utilizar-se de instrumentos ideológicos de reprodução do capital, dentre os quais se encontra o Estado Moderno.

[...] para se examinar o Estado moderno, é preciso compreendermos que ele está inserido na sociedade capitalista e, nesse cenário, cumpre função de agente de manutenção e perpetuação da ordem social. Sob as bases estatais do capital, o Estado mantém o papel de afirmar-se como força política, legitimando as desigualdades e opondo-se arbitrariamente a todo tipo de resistência que se mostre contrária à lei estabelecida (Almeida, 2022, p. 37).

A partir dessas considerações, o Estado torna-se o maior agente, pois controla todo o processo da totalidade social. Além disso, são vários os instrumentos ideológicos que auxiliam a legitimação e a reprodução do capitalismo, dentre eles o sistema político, a educação, a religião, a comunicação etc., sem perder de vista a contradição e o movimento recíproco entre a infraestrutura e superestrutura de forças no interior da sociedade capitalista. Marx e Engels (2007, p. 36) desvelam a origem e a formação da ideologia:

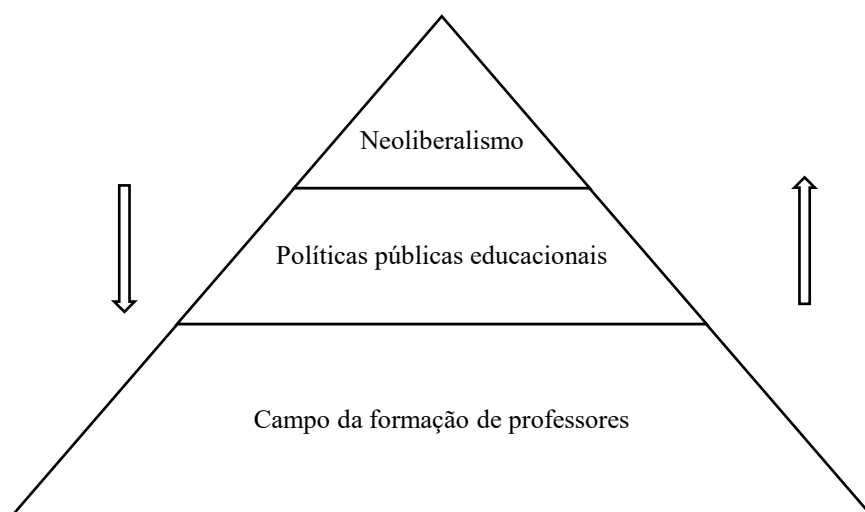
Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos [...].

Observa-se essa divisão desigual entre os membros ativos da própria classe dominante, ocupados com a prática da dominação, e seus membros intelectuais, encarregados de elaborações ideológicas a fim de criar ilusões sobre a dominação da classe à qual pertencem. Os membros ativos e membros intelectuais da classe dominante podem até entrar em discordância, mas elas se desvanecem assim que a classe em conjunto vê ameaçadas as bases de sua supremacia.

Nessa conjuntura, a formação de professores, conforme Almeida (2022), está ancorada nas bases de legitimação da educação e tem como princípio formar o perfil de indivíduo que se adapte aos mecanismos impostos pelo capital. Na perspectiva neoliberal, a educação é um instrumento ideológico, cujo fundamento é a reprodução do capital. Assim, o desenvolvimento do indivíduo está interconectado com a estrutura social e política “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real” (Marx; Engels, 2007, p. 93). Para conhecer as representações e ideias que o próprio homem produz, é preciso considerar que os seres humanos são determinados por sua vida material, ou seja, pela organização social na qual vivem e convivem.

Para melhor entendermos a dialética desse campo de formação de professores, utilizamos a ilustração de Almeida (2022), que assevera ser a realidade analisada não imutável, tampouco definitiva para o percurso da formação docente.

Figura 1 - A dialética na conjuntura social



Fonte: Almeida (2022).

A ilustração acima elaborada elucidada, de forma didática, a dialética do campo da formação de professores, num cenário permeado por disputas e conflitos. As setas para cima e para baixo indicam que, no interior da sociedade capitalista, esse movimento não é imutável e estático, mas inerente às contradições do capital. Diante do exposto, o neoliberalismo, ao possuir o conhecimento historicamente produzido e socialmente construído, intervém diretamente na economia e na sociedade, criando instrumentos para alienar e desumanizar a classe trabalhadora.

Dessa maneira, a formação de professores, seja ela qual for, inicial ou continuada, de acordo com Martins (2009), deve assegurar a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos, domínios teórico-metodológicos e técnicos, assim como se constituir em uma via estruturante de recursos afetivo-cognitivos para que esses profissionais possam reconhecer seu trabalho em sua cientificidade, em sua criticidade e em seu potencial transformador da consciência humana.

É essencial que o professor tenha a possibilidade de desfrutar de uma formação que lhe possibilite reconhecer a educação e o ensino sistematizado como uma das possibilidades de transformação da realidade. A formação dos professores da educação básica, conforme Saviani (2008), precisa garantir que eles compreendam e desenvolvam a capacidade de transmitir os conteúdos mais elaborados de forma direta e intencional.

Diante do exposto, não podemos esquecer que a história da educação brasileira, de acordo com Tuleski (2008, p. 23-24), muito deve à importação de modelos originários dos países desenvolvidos:

[...] não existe uma história da educação brasileira separada das lutas travadas pelos homens da sociedade brasileira, esta também não existe separada do processo de gênese do capitalismo, forjado pelo comércio mundial e de seu desenvolvimento sintonizado na globalização. Destarte, a globalização, de que tanto se fala hoje, não deixa de ser um fenômeno intrínseco ao processo histórico das sociedades capitalistas, determinado pelas relações de troca. Essas trocas incluem tanto os bens materiais como os espirituais.

Para Martins (2010), no tocante à formação docente, isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, a qual, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores. Conforme a autora, os ideais humanizadores da educação escolar ao longo do século XX, ainda nos limites da humanização burguesa, esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e

reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital, em que se estruturam e firmam os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, a prática docente e a formação de professores.

Segundo contribuições de Saviani (1996a), o educador é aquele que educa, que pratica educação; ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, ele precisa saber em que consiste a educação. Inversamente, “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (Saviani, 1996a, p.145). Logo, existem certos tipos de saberes que determinam a formação do educador e que mudam de acordo com a variação das teorias educacionais.

Assim a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições organizacionais do trabalho pedagógico, trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão. Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez a pedagogia tecnicista coloca no centro de trabalho educativo o saber didático-curricular, cuja sistematização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir (Saviani, 1996a, p. 151).

Com base na afirmação do autor, o que podemos inferir é que, no processo educativo, a importância deve recair sobre o domínio potencial e efetivo dos referidos saberes construídos pelos professores. Além disso, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação professor-aluno. No ponto de partida da relação pedagógica, os estudantes se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas reais de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, aos conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático-curriculares. Esses saberes devem ser atentamente levados em conta pelo professor e devem integrar a sua formação, porém os conhecimentos apropriados no interior da escola no processo de escolarização são os fundamentos para que outros conhecimentos possam ser sistematizados.

Para abarcar os caminhos teórico-metodológicos e analisar o objetivo proposto nesta pesquisa, cumpre-nos explicar que, diante das diferentes abordagens pedagógicas, o enfoque posto aqui fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural em interlocução com a Pedagogia Histórico-Crítica, pois ambas se assentam nos preceitos do materialismo histórico-dialético.

1.1 Formação de professores em uma perspectiva histórico-cultural

No decurso da história, de acordo com Duarte (1993), o homem vai se autocriando, se humanizando e construindo as características que o definem como humano. Dessa forma, o homem ao longo da história vai se construindo enquanto ser genérico, pertencente ao gênero humano. Para o autor, “[...] o homem tem sua origem decorrente da evolução da vida, isto é, um processo com leis imanentes à evolução das espécies, não sujeitos a qualquer tipo de vontade consciente. Nesse sentido o ser humano é primeiramente uma espécie animal” (Duarte, 1993, p. 100). O ser humano é produto da natureza, é um ser natural, e um ser vivo, não pode viver sem a natureza, a começar pela natureza de seu próprio organismo.

Como qualquer outra espécie animal, o homem é um produto determinado e limitado pela natureza; ele é capaz, entretanto, de elevar-se acima de tais limites, de subordinar ao seu poder o conjunto da natureza, transformando tal conjunto em seu ‘corpo inorgânico’. Precisamente nisso o homem se distingue do animal: enquanto esse último é tão-somente uma ‘espécie’ [...], que sempre pertence a um ‘gênero’ [...], o homem é o ‘gênero’ ao qual todo fenômeno natural pertence enquanto ‘espécie’. A causa dessa diferença deve ser buscada na diversa atividade vital própria do homem e do animal. É evidente que, do ponto de vista genético, a atividade vital humana deriva da atividade animal; e, por conseguinte, já por essa simples razão a diferença entre as duas não pode ser absolutizada (Markus, 1974, p. 48).

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento humano depende do contexto social, histórico e cultural em que o sujeito vive, ou seja, da relação do homem com a sociedade. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas tem como base as operações com instrumentos e signos oriundos da interação, que irá favorecer a aquisição de significados. Para internalizar os signos, o indivíduo precisa captar os significados já compartilhados ou aceitos socialmente. Compete ao professor a tarefa primordial de promover a formação humana, favorecer a construção do conhecimento sobre a realidade e potencializar o desenvolvimento do indivíduo no âmbito da educação escolar.

Segundo Vigotski³(2007), os signos não se mantêm como marcas externas isoladas e de uso particular de uma determinada pessoa, mas devem ser partilhados por

³ Ao citar o nome do autor, utilizaremos a grafia Vigotski. Porém, ao usar citações integrais e nas referências seremos fiéis à obra consultada e referenciada.

um conjunto de membros de um grupo social para que ocorra a comunicação, o aprimoramento da interação e o intercâmbio de seus significados. A essência da teoria considera que o desenvolvimento cognitivo humano depende do contexto social, histórico e cultural em que o sujeito vive.

Em relação à diferença entre a espécie dos animais e o homem, Pino (2005) aponta as mudanças resultantes da aprendizagem social. No caso dos animais, essas mudanças ocorrem nos limites do plano biológico, no qual a evolução permanece estacionária; no caso dos seres humanos, elas extrapolam o plano biológico e ocorrem no plano cultural, em que a evolução parece não ter limites. A história do ser humano implica um salto do nascimento para o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. Assim:

A razão é simples: se as funções culturais têm que se “instalar” no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária (Pino, 2005, p. 47).

Conforme exposto pelo autor, esse é um momento em que as funções biológicas ainda estariam sob o comando das leis da natureza. Dessa forma, o bebê humano é um ser totalmente desprovido dos meios simbólicos necessários para ingressar no mundo da cultura construída pelos homens e assim ter acesso à condição humana. Segundo Pino (2005, p. 54), “[...] parece razoável imaginar que ele só possa ingressar no mundo da cultura por intermédio da mediação do Outro (o que implica, necessariamente, a sua progressiva inserção nas relações humanas e nas práticas sociais)”.

Essa mediação com o outro é explicitada por Leontiev (2004), quando assevera que o pensamento e o saber de uma geração se formam a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. Sendo assim, as aptidões e os caracteres especificamente humanos não se transmite de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem, já que o que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes, que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e ‘passam o testemunho’ do desenvolvimento da humanidade (Leontiev, 2004, p. 285).

Conforme exposto, as formas de organização social são responsáveis pela construção e reconstrução da natureza humana. Dessa forma, as características que diferenciam seres humanos e animais são determinadas por fatores extrínsecos ao indivíduo, pelas formas de organização da sociedade e pelas características das relações humanas presentes nessa organização. Ainda de acordo com Leontiev (2004), o comportamento verdadeiramente humano, aquele que traça a linha divisória entre o homem e o animal, é uma construção social e só pode ser transmitido socialmente, isto é, não vem dado a “priori”, em estado embrionário desde o nascimento.

Nessa conjuntura, o futuro do ser humano, conforme Pino (2005), fica atrelado às condições reais de existência que encontrará no meio social e cultural em que o ato de nascer o inserirá. Essas condições variam de um meio a outro e de certos indivíduos a outros dentro de um mesmo meio, em função dos fatores que marcam a história social dos homens.

História feita mais de conflitos que de entendimentos; feita mais de desejos irrealizáveis que de realizações concretas; feita mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais (necessários à manutenção da vida) e culturais (necessários para a humanização dessa vida), que de igualdade. Paradoxalmente, faz parte da condição humana que o acesso a qualquer um desses dois tipos de bens não esteja garantido pelo simples ato de nascer (milhões de seres humanos morrem por falta de condições de existência), mas fique subordinado à competência humana e à vontade política dos homens. Da mesma forma que a produção de bens é obra de um coletivo que cria as condições concretas para que isso ocorra, o acesso a eles e as possibilidades de consumo são também obra de um coletivo que estabelece as condições para que aconteçam (Pino, 2005, p. 58).

A partir dessas considerações, o desenvolvimento humano passa necessariamente pelo Outro e, nesse sentido, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social. Assim, podemos dizer que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos.

Em uma perspectiva materialista e imanentista, Duarte (1993, p. 65-66) mostra que:

O homem vem da natureza e não vive sem ela. É um ser vivo e, enquanto tal, limitado como qualquer outro ser vivo, tanto em termos das possibilidades de seu organismo ao longo de sua vida, quanto no sentido de que a própria vida tem um começo e um fim. Todo ser vivo depende de seu intercâmbio com a natureza para satisfazer suas necessidades de existência.

Nesse contexto, após mostrar que o homem é um ser natural, o autor, afirma que o homem “[...] não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano [...]” e seu ato de nascimento é a história. Dessa forma, é no processo histórico que o homem vai se autocriando enquanto ser, por não ser apenas natural, mas ser humano, ser genérico. O homem começa a produzir os meios necessários à vida e começa a produzir sua forma específica de vida, ou seja, começa a produzir a forma humana de vida. Na Ideologia Alemã, Marx e Engels (2007, p. 87) afirmam:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente que é a própria consequência condicionado de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material.

Esse trecho mostra que a construção da vida material é o ponto de partida para a distinção entre os animais e os homens. Quando os homens produzem meios para satisfazer suas necessidades, surgem novas demandas, que exigem novas atividades. Essa diferenciação marca o início da história social humana. Torna-se, portanto, fundamental que o professor seja orientado a reconhecer sua própria condição para além da divisão social do trabalho imposta pela sociedade capitalista, compreendendo-se como sujeito social em constante atuação no processo de formação da individualidade de seus alunos.

Marx e Engels (2007) apontam que a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende da natureza e dos meios de existência já encontrados e dos que eles precisam reproduzir.

Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, um

determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende, portanto das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Essa produção aparece com o aumento da população, como intercâmbio dos indivíduos entre si e o nível de desenvolvimento de sua produção. Dando continuidade a esse pensamento, Duarte (1993) afirma ser limitador comparar os traços comuns a todos os seres humanos com os traços comuns a todos os membros de uma ou mais espécie animal para responder o que é o ser humano. Para o autor, é importante levar em consideração a diversidade das formações sociais geradoras de grandes desigualdades na vida dos indivíduos. Sendo assim:

[...] ao procurar responder o que é homem, a concepção histórico-social não busca critérios de diferenciação de todos os seres humanos das espécies animais, mas sim critérios de definição de quais as máximas possibilidades concretamente existentes de vida humana (Duarte, 1993, p. 68).

Nessa perspectiva, a concepção histórico-social, ao caracterizar as possibilidades máximas de vida humana, busca compreender as causas da alienação, o porquê de a vida da maioria das pessoas não apenas se distanciar muito dessas possibilidades, como também, em alguns aspectos, que esse distanciamento seja parte justamente do processo que resulta no desenvolvimento do gênero humano às custas dos indivíduos.

A concepção histórico-social não se limita a responder o que o gênero humano é, mas, na resposta ao que ele é, procura os elementos para responder o que ele pode vir-a-ser e dentre as alternativas possíveis, a concepção histórico-social elege aqueles que considera como constitutivas do que o gênero humano deve vir-a-ser (Duarte, 1993, p. 69).

Com essa concepção, o autor distingue os conceitos de gênero humano e de essência humana. O conceito de essência humana expressa uma direção do processo histórico de humanização, o que corresponde a dizer que esse conceito traduz um posicionamento sobre o que se entende por humano, ou seja, por humanização.

Nesse sentido, Vygotski e Luria (1996) concluem que o uso de instrumentos na ausência do trabalho, a atividade laboral, conduz o homem ao domínio da natureza, levando-o a criar a necessidade de comunicar-se com outros de sua espécie, conduzindo-o

à transformação, característica humana. Assim, “[...] o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre o desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 91).

Os mesmos autores defendem ainda que:

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudanças e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (Vygotsky; Luria, 1996, p. 91).

No que se refere ao desenvolvimento do ser humano, Leontiev (2004) o divide em três grandes estágios, tomando como base os estudos da paleoantropologia. O primeiro estágio refere-se à preparação biológica do homem, cujo princípio fundamental é o da capacidade de adaptação ao meio ambiente. O segundo, com uma série de grandes etapas, diz respeito à passagem ao homem limitado à evolução das espécies e a sua capacidade adaptativa, num nível em que começaram a aparecer os primeiros pressupostos da vida social como instrumentos de organização coletiva. O terceiro estágio, em que o papel biológico e social na natureza do homem sofreu uma nova mudança, estaria ligado ao surgimento do homem atual, o *Homo sapiens*.

A partir de então, o desenvolvimento humano já não mais seria determinado pela evolução biológica da espécie, mas sim pelo desenvolvimento da prática social. Nesse sentido, a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial em relação às mudanças biológicas transmitidas lentamente pela hereditariedade. Assim, as leis sócio-históricas regerão a evolução do homem.

Em outras palavras, com o início da história social, com o surgimento da espécie *Homo sapiens*, conclui-se o processo de hominização, enquanto processo de seleção de espécies, mas não o processo de humanização, enquanto processo de desenvolvimento do ser humano (Duarte, 1993, p. 102).

Dessa maneira, a ontogênese de um animal, conforme Duarte (1993), consiste no desenvolvimento das capacidades herdadas geneticamente, próprias à espécie a qual

esse animal pertence. Essas capacidades terão que se adaptar às condições ambientais nas quais esse organismo singular se desenvolve, num processo de interação com o meio.

O que a espécie adquiriu ao longo da evolução biológica é dado a todos os seus membros, como herança de seu organismo. A carga genética é a mediadora entre o organismo e a espécie a que pertence. No caso do homem, as mediações entre o indivíduo e o gênero humano são exteriores ao organismo, o que obriga que o indivíduo realize o processo de apropriação das objetivações existentes. Assim, a categoria de interação não revela a especificidade do processo humano de desenvolvimento, tanto do ponto de vista do gênero humano quanto do ponto de vista da ontogênese (Duarte, 2013).

Tuleski (2008 p. 127) ressalta que: Leontiev, o psicólogo russo que, juntamente com Vygotski e Luria, desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural do psiquismo humano, [...] em seu texto *O homem e a cultura*, deixa claro que:

a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho e que esta passagem modificou a natureza do homem, marcando o início de um novo tipo de desenvolvimento, diferente do desenvolvimento dos animais, passando a submeter-se não mais às leis biológicas, mas às leis *sócio-históricas*.

Diante dessas considerações, Lukács (1982) mostra que a subjetividade dos indivíduos é construída mediante a apropriação das forças sociais objetivamente existentes, inclusive dos conflitos existentes entre essas forças que impulsionam os conflitos vivenciados subjetivamente por cada ser humano. Assim como as forças sociais objetivas entram em conflito, também o indivíduo vivencia esse conflito, na medida em que as situações singulares das quais ele faz parte contêm tanto objetiva quanto subjetivamente as contradições que podem ser conduzidas tanto no rumo da autoconsciência do gênero quanto no da absorção da consciência pela faticidade fetichizada das relações sociais de dominação.

Ainda segundo Tuleski (2008 p. 130):

O acesso a todos os bens culturais (instrumentos e signos) impulsionaria o desenvolvimento de todos os indivíduos em sociedade. ..., a forma como os homens se constrói e reconstrói de forma incessante o comportamento humano. As funções psicológicas vão adquirindo um grau cada vez maior de complexidade à medida que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos. O desenvolvimento da psique humana na modernidade estaria cada vez mais condicionado ao grau de domínio de cada indivíduo em relação aos signos produzidos socialmente.

Em vista disso, para a referida autora, o mecanismo capaz de produzir a evolução não mais se baseia em leis biológicas, mas em leis sócio-históricas, ou seja, trata-se da transmissão de geração em geração das aquisições humanas que permitiriam sua fixação e a continuidade do processo histórico, a qual ocorre somente de uma forma particular, tendo início com a sociedade humana por meio dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*.

Para Leontiev (2004, p. 284):

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber.

Nas palavras de Tuleski (2008), a história do comportamento humano, do homem primitivo ao homem moderno, seria a história dos signos produzidos pela humanidade, que são os instrumentos psicológicos necessários ao homem, de acordo com sua organização social, para o domínio de si mesmo e dos indivíduos com os quais convive em sociedade. “Tais signos, como as diversas formas de linguagem, instrumentos auxiliares para a memória, a magia, dentre outros, servem como instrumentos coletivos que visam ao domínio do comportamento do próprio homem” (Tuleski, 2008 p. 131).

Em síntese, se os homens são capazes de revolucionar a sociedade, sua forma de organização e as relações sociais ligadas à produção de suas próprias vidas, conforme defende Tuleski (2008), eles são capazes de revolucionar e de transformar sua própria natureza, bem como podem desejar ser algo diferente do que são e concretizar tal desejo. Portanto, poderão abandonar os comportamentos individualistas, competitivos e egoístas e desenvolver a cooperação e a solidariedade, isto é, atitudes que visem ao bem comum e não a satisfações individuais. Para a autora, quanto mais se reforçam as características da competitividade, do individualismo e do egoísmo de natureza capitalista, mais será necessário comprovar que a natureza humana poderá ser transformada.

Em linhas gerais, a formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história

humana. Nesse viés, é oportuno considerar como categorias a objetivação e a apropriação, que expressam a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história.

1.2. A atividade humana de Objetivação e Apropriação

Conforme já mencionado, o homem precisa apropriar-se do que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana por ser insuficiente o que a natureza lhe dá para viver em sociedade, dessa forma cada indivíduo aprende a ser um homem. Nesse percurso, tanto a objetivação quanto a apropriação ocorrem por meio da atividade humana, necessária à criação de um produto, seja ele material ou não. Assim, “A capacidade de trabalho faz com que o homem seja um ser histórico; isto porque cada geração recebe condições de vida e as transmite a gerações futuras, sempre modificadas – para pior ou para melhor” (Marx; Engels, 2007, p. 14). O que explica que cada atividade responsável pelo produto reproduz todas as histórias antecedentes.

A relação entre objetivação e apropriação, de acordo com Duarte (1993), está presente na dinâmica da atividade vital humana, que gera o processo histórico e constitui a formação da humanização do gênero humano e dos indivíduos. Nas palavras do autor, a atividade vital é aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal, incluindo o gênero humano, precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie. Para o autor:

A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica através do nascimento de seres humanos, assegura a continuidade da espécie biológica, mas não assegura a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas (Duarte, 1993, p. 28).

O autor deixa claro que a atividade vital humana não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e dos outros próximos a ele, mas é uma atividade que garante a existência da sociedade. Dessa forma, o homem, ao produzir as condições de sua existência transformando a natureza, apropria-se dela e se objetiva nela. Essa apropriação e essa objetivação geram novas necessidades e conduzem a novas formas de ação, num constante movimento de superação por incorporação.

A atividade vital humana, para Marx (1989), não é apenas uma atividade que assegura a existência física do indivíduo, mas aquela que reproduz as características fundamentais do gênero humano. À medida que, para sobreviver, o trabalhador não tem uma alternativa a não ser vender sua atividade vital, isto é, sua força de trabalho, esta transforma-se em meio para satisfazer uma única necessidade: manter sua existência física.

Não podemos esquecer que a essência da atividade vital humana se caracteriza por ser uma atividade que reproduz o homem enquanto ser genérico e o distingue dos outros animais por possuir uma atividade vital livre e consciente. Esse processo decorre da evolução da própria humanidade que constitui os indivíduos. Não podendo ignorar o caráter também histórico-social da apropriação dos produtos resultantes da atividade vital humana realizada ao longo da história.

De acordo com Duarte (1993), é importante ressaltar que a forma de alienação da atividade vital, como satisfação única da existência física do trabalhador, não seja confundida com uma característica fundamental da atividade vital humana, qual seja: a produção das condições materiais da vida humana constitui a base indispensável da própria história humana. A atividade vital, de acordo com o autor, deve assegurar, inicialmente, as condições materiais da existência do gênero humano, pois sem isso não há história. Diante do exposto, “Essa produção não apenas constitui a indispensável base material para a vida humana, como também nela se forma a dinâmica própria do desenvolvimento do gênero humano, isto é, a relação entre objetivação e apropriação” (Duarte, 1993, p. 30).

O ser humano necessita desde o nascimento se apropriar das objetivações presentes na sociedade em forma do trabalho humano, as quais foram produzidas e transformadas ao longo da história e concebem a dinâmica da vida cotidiana. Conforme Marques (2017), essa apropriação é essencial ao processo de formação dos indivíduos como seres sociais, pertencentes ao gênero humano, mas essa apropriação não ocorre de maneira passiva e desordenada.

Na dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos, Duarte (1993, p. 31) aponta que o homem, assim como qualquer animal, precisa realizar uma atividade que primeiramente garanta sua sobrevivência, portanto ele “[...] produz os meios que permitam a satisfação dessas necessidades”. Nesse contexto, o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao

produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva.

Nesse ponto começam as diferenças entre a atividade vital humana e a atividade vital de outros animais. Para assegurar sua sobrevivência, o homem realiza o primeiro ato histórico, o ato histórico fundamental, isto é, ele “produz os meios que permitam a satisfação dessas necessidades (Duarte, 1993, p. 30-31).

Isso significa que a atividade vital humana caracterizada pela produção de meios que possibilitem a satisfação de suas necessidades cria uma realidade humana, transformando tanto a natureza quanto o próprio homem.

Tal problemática emerge no desenvolvimento do gênero humano, visto que, ao nos apropriar das objetivações humanas, ao longo das relações que construímos socialmente na vida cotidiana (no sentido da universalização), também constituímos nossa individualidade (no sentido da subjetividade). Este processo interpõe-se dialeticamente com a construção de nossa concepção de mundo. Portanto, consideramos as relações sociais, entremeadas aos processos formativos e às estruturas da vida cotidiana, como aspectos decisivos para essa concepção do mundo e, consequentemente, para as escolhas e tomadas de ação na realidade (Marques, 2017, p. 23).

A formação da individualidade está mediada pelas estruturas e pelos sistemas e métodos de organização da sociedade. Marques (2017) infere que isso nos conduz a refletir sobre o modo como a sociedade tem hegemonicamente constituído tais estruturas, reproduzido a cotidianidade e influenciado na formação da individualidade.

Ao tratar sobre a constituição da individualidade, Duarte (1993) ilustra a relação entre o desenvolvimento biológico dos animais e a dialética entre objetivação e apropriação do gênero humano, exclusivo da formação da individualidade. Dessa forma, considera que a apropriação de um objeto possibilita o desenvolvimento histórico ao gerar na atividade e na consciência do homem novas necessidades, novas forças, faculdades e capacidades. Assim, a relação entre objetivação e apropriação na incorporação de forças naturais à atividade social gera a necessidade de novas objetivações.

E é muito difícil, na história, separar absolutamente a repetição e a criação do novo, porque muitas vezes, ao se produzir um instrumento já existente, descobre-se novos aspectos que levarão ao seu desenvolvimento. O mesmo pode acontecer com a descoberta de novas formas de utilização de um instrumento, que acabarão exigindo sua adaptação a essas novas formas de utilização. Esses exemplos simples já mostram que a objetivação e apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade já existente, não se separam de forma

absoluta da objetivação e da apropriação enquanto geração do novo (Duarte, 1993, p. 36).

Entendemos que a apropriação e a objetivação enquanto geradoras do processo histórico não se reduzem à utilização de instrumentos e objetos, visto que elas contêm outras duas formas: a linguagem e as relações entre os seres humanos. Logo, a atividade vital humana não se realiza sem a atividade de comunicação entre os homens, sendo esta originariamente coletiva. A apropriação da linguagem é a apropriação da atividade histórica e social de comunicação que nela se acumulou e se sintetizou.

Para Leontiev (1978), o processo de objetivação consiste nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais. Em síntese, é por meio do processo de objetivação que o homem exterioriza suas capacidades enquanto ser genérico e, pelo emprego de sua atividade, cria um ambiente humanizado, diferenciando-se dos animais. Dessa forma, o trabalho, atividade especificamente humana, produz objetivações de diferentes tipos, como, por exemplo, os objetos em si, a linguagem, as relações entre os homens, bem como as formas mais elevadas de objetivações, que estão presentes na arte, na filosofia e na ciência. Tudo isso significa que nas produções humanas há atividade objetivada e esse processo é cumulativo em uma objetivação material ou intelectual, produzidas por várias gerações antecedentes.

A atividade humana, de acordo com Duarte (1993), é uma atividade histórica e geradora da história, bem como do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem. Ela se originaria sob o prisma da filosofia marxiana do homem, na relação entre objetivação e apropriação, que se efetiva nas formas mais elementares de relacionamento do homem com a natureza no próprio “ato de nascimento que se supera”. O ato de nascimento que se supera é um processo longo, que se desenvolve na passagem da evolução biológica para a história social. Nesse sentido, nos amparamos na ideia de que a história nos apresenta o que as gerações precedentes criaram e, portanto, compreendemos que a história

[...] nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições, o que então pode ser especulativamente distorcido, ao converter-se a história posterior na finalidade da anterior [...] não é nada além de uma abstração da história posterior, uma abstração da

influência ativa que a história anterior exerce sobre a posterior (Marx; Engels, 2007, p. 40).

Nessa sucessão de diferentes gerações, cada uma explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores e prossegue de um lado em condições completamente diferentes à atividade precedente, enquanto, de outro, modifica as circunstâncias anteriores por intermédio de uma atividade totalmente diversa.

Diante dessas constatações, entendemos que a relação entre objetivação e apropriação se realiza em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos e com a apropriação das objetivações existentes. Dessa forma, “Os homens fazem as circunstâncias”, isto é, se objetivam, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, “[...] as circunstâncias fazem os homens” (Duarte, 1993, p. 40).

Nesse contexto, o processo de objetivação precisa ser pensado a partir do processo de apropriação, que, apesar de ser seu oposto, ao mesmo tempo o complementa. Diante disso, Leontiev (1978) explica que a apropriação pode ser entendida como um processo que tem como objetivo o indivíduo reproduzir características, faculdades e modos de comportamento construídos historicamente. Nesses termos, os homens precisam reproduzir, por meio da sua atividade, do seu trabalho, a função social dos objetos, os usos e costumes e a linguagem criada ao longo da história humana para que eles possam se apropriar dela.

Nessa direção, nas palavras de Duarte (1993), o indivíduo, para se constituir enquanto um ser singular, precisa se apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade”, porque, como já mencionamos, as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, pois foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, mediante o processo de objetivação gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. Em síntese, ao longo da história, a atividade humana vai construindo as objetivações, partindo dos objetos, da linguagem e das relações entre os homens até alcançar as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência.

Para Duarte (1993, p. 42):

As características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero humano, razão pelo qual eles têm que delas se apropriar. Já as

características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos através do mecanismo biológico da hereditariedade.

Apreendemos que uma objetivação está acumulada na experiência histórica de muitas gerações e a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações materiais ou não. Como exemplo, encontramos os instrumentos, que se configuram num resultado imediato da atividade de quem o produziu. Segundo o referido autor:

Neste sentido contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção. Mas ele é também objetivação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social (Duarte, 1993, p. 43).

Isso significa que, ao se apropriar de uma objetivação, o indivíduo está se relacionando com a história social, mesmo que tal relação nunca venha ser consciente para ele. A partir disso, o ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas por intermédio do processo de objetivação que, para se concretizar, necessita que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhes antecederam.

Em relação ao processo de apropriação, concluímos que ele é desenvolvido nas pessoas por meio da encarnação das aquisições do desenvolvimento da espécie. A explicação disso, conforme Leontiev (1978), é que o universo humano não é dado imediatamente ao indivíduo, mas se apresenta como um "problema a resolver", uma vez que "[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana" (Leontiev, 1978, p. 267).

Por fim, a relação entre objetivação e apropriação expressa a própria essência da humanização, tanto do gênero humano quanto do indivíduo. Cada indivíduo, ao longo de sua vida, entra em contato com um nível historicamente alcançado de desenvolvimento objetivado do gênero. Segundo Duarte (1993), a relação entre objetivação e apropriação preexiste à atividade dos indivíduos e determina o “mundo” no qual ela se realizará. O autor defende que a individualidade humana resulta da relação entre objetivação e apropriação enquanto mediadora entre a vida do indivíduo e a história do gênero humano.

Diante disso, o indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza mediante a relação entre objetivação e apropriação. Resumindo, a apropriação de uma objetivação é sempre um processo educativo, mesmo quando não se configura direta e explicitamente a situação de uma pessoa ensinando conscientemente algo a outra ou outras pessoas. Logo, por intermédio do processo de objetivação o ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas, quando cada indivíduo necessita se apropriar daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhes antecedem.

A formação do indivíduo enquanto um ser humano não pode se realizar sem a apropriação das objetivações produzidas ao longo da história social, mas por outro lado, essa apropriação também é a forma pela qual se reproduz a alienação decorrente das relações sociais de dominação. Conforme Duarte (1996), a apropriação desta ou daquela objetivação terá, na formação do indivíduo, uma função primordialmente humanizadora ou alienadora e isso é uma questão que depende de um complexo e dinâmico conjunto de relações presentes na atividade apropriada. Portanto, é importante ter claro que assim como a humanidade não pode se desenvolver sem se objetivar, o que gera a possibilidade da alienação dos homens perante as objetivações, os indivíduos não podem objetivar-se sem se apropriarem das objetivações. Sendo assim, não há outra possibilidade de formação do indivíduo humano, ou seja, não há outro caminho para o processo individual de humanização.

Diante de tais constatações, é preciso compreender a consciência e a alienação enquanto categorias que expressam o caráter contraditório com que os processos de objetivação e apropriação têm se realizado no interior das relações sociais de dominação de classes sobre outras classes e de grupos sobre outros grupos.

1.3 Processo de desenvolvimento social: Consciência e Alienação

Para que ocorra a emancipação humana, o indivíduo precisa ter acesso às fontes inesgotáveis do conhecimento sistematizado, a ciência e a informatização, que, sob a égide das relações sociais capitalistas, podem vir a ser uma força destrutiva e alienadora, já que, a impossibilidade de não acessar a cultura material e intelectual possibilita a exploração e a exclusão dos indivíduos, afastando-os do desenvolvimento de suas propriedades ontológicas essenciais.

No entendimento de Scherer (2021, p. 20):

[...] para que ocorra a transformação almejada, é importante que haja uma formação universal como formação para o trabalho na direção ontológica, que permita ao homem cada vez mais dominar a ciência. Infelizmente, no modo de produção capitalista, essa apropriação não é acessível a todos, uma vez que são as relações de produção que definem as reais condições sociais de sua materialização. Entendemos, portanto, ser extremamente necessária ao professor a ser formado, que instrumentalizará outros indivíduos, a compreensão de que esse sistema deve ser suplantado por se constituir em força destrutiva e alienadora.

É fundamental que o professor, durante sua formação, receba uma fundamentação teórica que lhe permita compreender o funcionamento do capitalismo e os interesses neoliberais presentes na educação contemporânea, reconhecendo-se assim no processo de busca pela emancipação. A alienação no trabalho do professor manifesta-se na própria produção do conteúdo de seu fazer pedagógico. Tal condição somente ocorre quando o docente se encontra alienado de seu papel social e das objetivações necessárias à sua compreensão. Considerando que vivemos em uma sociedade capitalista, na qual predominam e se reproduzem relações sociais alienadas, é preciso refletir sobre as influências dessas relações na individualidade do professor e, simultaneamente, sobre as possibilidades de construção da individualidade para si em sua formação e prática pedagógica.

A consciência humana constitui-se como objeto de estudo da Teoria Histórico-Cultural, que a considera como problema da Psicologia, devendo ser entendida em sua relação com a experiência histórica da sociedade dos seres humanos. Sobre a formação da consciência humana, Vygotsky (1996) enfatizou a importância da análise histórica para o entendimento do comportamento humano, pois o homem só pode ser entendido, em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que ele estabelece em sociedade. Dando continuidade a esse pensamento, o autor descreve o processo de apropriação, desenvolvimento e integração da criança no seu meio histórico-cultural, demonstrando as transformações intrínsecas a esse processo, o que significa comprovar a importância do meio social e da organização deste para a formação dos indivíduos, isto é, das formas e dos conteúdos do comportamento e do pensamento.

Durante esse processo de desenvolvimento da vida social, Duarte (1993) aponta que uma atividade pode vir a tornar-se parte de outra mais complexa, fazendo a primeira se transformar em uma ação. A decomposição da atividade humana em ações se constitui

num processo que não se realiza a não ser em um processo social, gerado pelo desenvolvimento das relações entre os homens. Assim, para que cada ação seja executada, é preciso que aquele que a executa capte em sua consciência a relação entre o objetivo ou objeto da ação e o motivo da atividade. Nesse sentido, na mente humana há, portanto, uma relação indireta, mediatizada, entre o conteúdo da ação e o motivo desta.

A consciência humana, segundo Leontiev (1978), trabalha com as relações entre o significado e o sentido da ação. Dessa forma, o processo histórico de desenvolvimento da consciência humana mostra que a divisão social do trabalho e a propriedade privada produziram historicamente uma determinada forma de estruturação da consciência humana, caracterizada pela dissociação entre o significado e o sentido da ação. A essa relação entre o motivo da atividade e o objetivo ou objeto da ação, Leontiev (1978) chama de sentido.

Toda ação é captada e dirigida pela consciência, através de uma relação entre o sentido e o significado. O significado de uma ação é formado pelo seu conteúdo concreto, pelas operações através das quais ela se realiza e pelo seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação (Duarte, 2013, p. 86).

O significado e o sentido de uma ação são exemplificados por Leontiev (2004) por meio de uma situação de trabalho numa tecelagem, onde o sentido da atividade para o operário não está relacionado em tecer para corresponder às necessidades da sociedade, mas unicamente pelo salário; já para o capitalista, o sentido da fiação reside no lucro. Sendo assim, a atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de reprodução do capital, e isso determina o sentido dessa atividade. Trazendo para a educação, podemos inferir que a reprodução capitalista prepara uns para o trabalho manual, simplificando o conhecimento, e outros para o trabalho intelectual, possibilitando o conhecimento.

Pensar a formação e o trabalho do professor implica reconhecer as relações dialéticas que se estabelecem entre divisão e alienação do trabalho, bem como as condições objetivas e subjetivas que determinam o exercício de sua atividade nas diversas esferas institucionais e políticas que a influenciam.

Essa ruptura entre o significado e o sentido das ações humanas, conforme Duarte (2004), atinge níveis absolutamente destrutivos na sociedade capitalista contemporânea, levando-a a um processo social de alienação, quando o indivíduo não tem na atividade de

trabalho, com raras exceções, algo que o impulsiona a se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores que o enriqueçam como ser humano, limitando essa atividade somente ao sentido de vender sua força de trabalho.

Para Marx e Engels (2007, p. 35), inicialmente a consciência é um produto social e o será enquanto existirem homens.

Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inacabável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de formar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade.

Dessa forma, a consciência sinaliza para o homem o fato de que, afinal, ele vive em uma sociedade. Leontiev (2004) aponta que a consciência do homem é a forma histórica concreta do psiquismo, que adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas. Diante disso, a consciência humana não é algo imutável, já que alguns dos seus traços característicos são progressivos, em dadas condições históricas concretas, com perspectivas de desenvolvimento; outros traços são sobrevivências condenadas a desaparecer.

Segundo Leontiev (2004), devemos considerar a consciência no seu devir, no seu desenvolvimento e na sua dependência essencial do modo de vida determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações.

Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Como efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (Leontiev, 2004, p. 95).

Pelo exposto, entendemos que o desenvolvimento da consciência não tem uma história independente, por ser determinado pela evolução da existência. Portanto, a

estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana. Conforme Leontiev (2004), a atividade humana não poderia ter outra estrutura que a criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas provêm. Em síntese, a consciência humana, para desempenhar sua função mediadora na atividade humana, vai desenvolvendo sua estrutura enquanto uma estrutura mediatizada. O desenvolvimento da consciência, na condição de mediação no interior da atividade humana, realiza-se por meio da objetivação da atividade comunicativa humana, a linguagem.

A atividade humana, para Duarte (2013), além de objetivadora e social, caracteriza-se por ser uma atividade consciente e uma atividade social; a alienação é gerada pelas relações sociais de dominação. O autor aponta que na perspectiva da concepção histórico-social do ser humano é que a atividade objetivadora, social e consciente dos homens se realiza de forma cada vez mais universal e livre. Tudo o que impeça os indivíduos de realizarem as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre em sua existência é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações sociais de dominação. A atividade consciente distingue o homem do animal e o fato de o homem ter uma atividade consciente possibilita que essa atividade se torne alienada, por deixar de ser o que caracteriza a especificidade do ser humano para se transformar, para o indivíduo, em simples meio da sua existência física.

Nas palavras de Marsiglia e Martins (2018), a consciência é uma forma de reflexo daquilo que existe fora dela, reflexo este a quem cumpre orientar o sujeito na realidade concreta. Sua origem reside entre o sujeito e o objeto, quando o sujeito se distingue daquilo que o rodeia, tornando, então, “objeto de uma consciência”, o que possibilita que o indivíduo analise não só o objeto tornando outro, mas se coloque como alvo de sua própria análise.

[...] a consciência não é ‘substantivo’, mas ‘adjetivo’, portanto, uma qualidade que, como tal, comporta distorções. Tais fatos conduzem à constatação de que o percurso intencional de formação da consciência não possa ser outro, senão, seu enriquecimento qualitativo que, a nosso juízo, significa torná-la maximamente fidedigna àquilo que reflete, haja vista ser este o caminho pelo qual as distorções podem ser dirimidas (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1708).

Além disso, para as autoras a consciência não é um “mundo interior” que se defronta com o “mundo exterior”, mas sim a qualidade subjetiva que a pessoa constrói acerca da realidade objetiva. A consciência se institui por ação social e comporta

distorções que as favorece, tais como limites na captação do objeto pelo sujeito, significados parciais e/ou equívocos atribuídos socialmente aos objetos e apropriados pelo sujeito, bem como distorções resultantes do interesse da classe dominante de fazer de suas ideias as ideias dominantes e converter sua pseudoverdade em uma verdade ingenuamente crível.

Leontiev (2004) assevera que o desenvolvimento da consciência não se reduz ao desenvolvimento do pensamento, já que ela tem suas próprias características de conteúdo psicológico. Para descobrir essas características psicológicas da consciência, devemos estudar como se formam as relações vitais ou as condições sociais históricas, como também que estrutura particular compõe dadas relações. Devemos estudar também como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Para o autor, determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente.

Do ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (Leontiev, 2004, p. 103).

Uma atividade terá motivo e sentido diferente, dependendo do estímulo que a ação pretende alcançar; em outras palavras, para encontrar o sentido pessoal, devemos descobrir o motivo a que lhe corresponde. O homem, de acordo com Leontiev (2004), não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Para o autor:

Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima de mundo animal (Leontiev, 2004, p. 301).

Na sociedade de classes, no que diz respeito às grandes obras da cultura humana, é notório que apenas um pequeno número de indivíduos usufrui das aquisições da humanidade, que se manifestam nas limitações “[...] determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis” (Leontiev, 2004, p. 301). Segundo o autor, estamos diante da consequência do processo

de alienação, que intervém na esfera intelectual da vida e assenta as relações sociais na exploração do homem pelo homem.

Dessa forma, para Leontiev (2004), a alienação consiste na criação de obstáculos por parte da sociedade capitalista à apropriação da cultura humana pelos indivíduos, mantendo privada a cultura material e intelectual produzida coletivamente, a qual deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres. Em regime de acumulação capitalista, indivíduos, classes, grupos e nações inteiras são impossibilitados de se apropriarem dessa cultura, fato que produz as desigualdades entre os seres humanos. Isso acontece dentro do sistema educacional.

Duarte (1993) considera alienação um processo objetivo, em que as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana. Nas palavras do autor, a atividade humana é sempre uma atividade social, sendo a alienação gerada pelas relações sociais de dominação.

Que milhares de pessoas morram de fome atualmente, quando existem as condições materiais para que isso não ocorra, isso é alienação, pois decorre do submetimento dos seres humanos a relações de dominação, isto é, do submetimento dos homens a um produto da própria atividade humana (Duarte, 1993, p. 61).

A alienação não tem origem na consciência e não resulta do fato de que essa consciência tenha se objetivado nos produtos históricos da atividade social, mas sim do fato de que esses produtos e essas forças essenciais objetivas tornem-se alienadas e alienadoras em determinadas condições históricas e façam dos indivíduos homens alienados perante as objetivações do gênero humano. A alienação do homem não resulta, portanto, do fato de que ele se objetive por intermédio de sua atividade. Ela tem origem objetiva, mas não decorre da objetividade das forças essenciais humanas, mas sim do fato de que a objetivação e a apropriação dessas forças ocorram sob relações sociais dominantes.

Duarte (2013, p. 74) defende que:

Para Marx, o ponto de partida fundamental a partir do qual se realiza a autoconstrução do gênero humano é a apropriação da natureza pela atividade objetivadora humana. Nesse processo o gênero humano se desenvolve objetivamente e os indivíduos, ao agirem mediados pelas objetivações, tornam-se seres genéricos. O indivíduo faz-se consciente, de si mesmo e do fato de pertencer ao gênero humano, através do mundo criado pelo ser humano, do mundo humanizado, do mundo constituído pelas objetivações da atividade humana.

Por que então o homem se aliena? O mesmo autor afirma que as relações sociais de dominação fazem com que aqueles que produzem o mundo dos “objetos” humanos pelo seu trabalho não podem se apropriar do mundo resultante do trabalho humano, já que as relações de dominação “arrancam” dos homens “sua vida genérica”, isto é, seu trabalho (Duarte, 1993, p. 74). Em síntese, esse processo da universalização da alienação e as relações universais aparecem aos indivíduos como autônomas, independentes da vontade coletiva dos homens.

Leontiev (1978) postula que a atividade humana e a consciência constituem uma unidade dialética, ou seja, a consciência é produto subjetivo da atividade dos homens com os objetos e com os outros homens e, ao mesmo tempo, regula a atividade produtora da vida humana. O autor propõe uma análise da consciência a partir das condições sociais e históricas de sua constituição e presume que a consciência é a forma concreta do psiquismo humano. Para ele, os elementos constitutivos da consciência humana são o conteúdo sensível (sensações, imagens de percepção, representações), a significação social e o sentido pessoal.

Com a criação do mercado mundial, da universalização das relações sociais mediadas pelo valor de troca, a objetivação universal do gênero humano, conforme Duarte (1993), realiza-se no mercado mundial enquanto universalização da alienação dos homens perante as relações sociais, o que significa uma universalização unilateral, abstrata, reduzida ao valor de troca. Para o autor:

Por essa razão que Marx fala em esvaziamento completo. Vejo uma relação...análise feita por MARX (1978:177) nos Manuscritos de 1844, onde ele mostra que a propriedade privada reduziu os sentidos humanos ao sentido do “ter”, tornando-os “estúpidos e unilaterais”, e acrescenta que “o ser humano teve que ser reduzido a esta absoluta pobreza, para que pudesse dar à luz a sua riqueza interior partindo de si (Duarte, 2013, p. 79-80).

Isso nos leva a entender que, com o desenvolvimento histórico da divisão social do trabalho e da propriedade privada, a consciência humana passou a possuir uma estrutura caracterizada pela “desintegração” da primitiva unidade entre o significado e o sentido da ação. Assim, para o trabalhador vender a força de trabalho, o sentido está em garantir a sua existência, mas nem por isso ela deixará de ser uma ação que exigirá a participação ativa da consciência do trabalhador para que sejam alcançados os fins pelos

quais é dirigida. Para quem compra a força de trabalho, as ações do trabalhador no processo de trabalho têm o sentido de produtos de lucro.

A formação do indivíduo, para Duarte (2013), é também a reprodução da alienação. Ninguém se aliena de algo que não existe, pois a alienação é sempre uma forma de relação, objetiva e subjetiva, com algum elemento do ser humano, com alguma objetivação do gênero humano. Ao longo da história, mediante a atividade social e consciente do conjunto dos homens, o processo de objetivação humana se desenvolve no sentido da efetivação da universalidade e da liberdade do gênero humano. Nesse sentido, na formação do indivíduo, conforme o autor, será alienador todo processo que resultar na não-efetivação, na existência individual, das possibilidades historicamente produzidas de objetivação consciente, social, livre e universal.

Desse modo, tudo o que impede os indivíduos de realizarem em sua existência as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações sociais de dominação. Marx (1987, p 206), ao analisar a origem objetiva da alienação, caracteriza o homem como “[...] real, corpóreo, de pé sobre a terra firme”.

De acordo com Duarte (1993, p. 70):

A necessidade de enfatizar a materialidade desse homem deve-se a que Marx pretende deixar claro que, ao falar do ser humano, do homem, da essência humana, não está se referindo ao homem apenas enquanto consciência, enquanto espírito, mas ao homem real, vivo, com uma existência material.

O autor analisa o ser humano em sua história na condição de um ser objetivo, um ser que possui todas as características de um ser vivo. O homem a que ele se refere é o ser humano no seu processo histórico-social de humanização por meio da relação entre objetivação e apropriação. Nessa direção, o homem não criou a natureza, mas criou a sociedade, criou o mundo humano. Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, ou seja, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade.

Para tanto, um dos objetivos da educação, por meio da educação escolar e do trabalho educativo, é contribuir para a humanização da vida cotidiana dos alunos. Mas a humanização, conforme Duarte (1996), requer que o indivíduo se relacione com a vida

cotidiana mediatizado pela relação consciente presente no conteúdo escolar, que tem origem nas esferas não-cotidianas da ciência, da arte, da filosofia, da moral e da política.

1.4 Educação Escolar e Trabalho Educativo, importante papel no desenvolvimento formativo dos conhecimentos científicos

Priorizamos aqui analisar o papel da educação escolar e do trabalho educativo no desenvolvimento dos indivíduos à luz das conexões entre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica devido ao fato de que, conforme Martins (2011), não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico e não são quaisquer aprendizagens que o promovem.

Tanto para Psicologia Histórico-Cultural quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, por moldarem-se no materialismo histórico-dialético, concebem que o homem é um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula na natureza. Para Martins (2011, p. 212): “Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano”. Nessa direção, Saviani (2003, p. 13) esclarece que:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Esse processo de aquisição das particularidades humanas e dos comportamentos culturalmente formados demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Por meio de processos educativos, as internalizações se interpõem entre os planos das relações interpessoais e das relações intrapessoais, disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, por meio da educação escolar.

Nessa mesma direção, Martins (2011) assevera que o patrimônio material e ideal se coloca como dado para a apropriação por outro e, ao mesmo tempo, imprescindível como condição de transformação de um ser hominizado, que se transforma por apropriação da cultura. Portanto, “[...] para a psicologia histórico-cultural e para a

pedagogia histórico-crítica, a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social” (Martins, 2011, p. 212).

Partindo do pressuposto de que os seres humanos se apropriam da cultura para se desenvolver e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo, a educação, de acordo com a vertente da Psicologia Histórico-Cultural, foi colocada em destaque na época pós-revolucionária. De acordo com Facci (2009), sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações seguintes, seria impossível a continuidade do processo histórico e seria, então, impossível o desenvolvimento da sociedade socialista.

Baseando nos princípios do materialismo, Vygotsky (1995) considera o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Para o autor, o organismo e o meio exercem influência recíproca; em resumo, o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é de que o homem se constitui como tal mediante suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura (Vygotsky, 1995). O indivíduo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.

Para melhor entender esse processo de apropriação da cultura, encontramos em Martins (2011) a explicação de que a humanidade não “nasce” nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações. Para tanto, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica não são impassíveis perante a análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. Assim, mais do que não serem indiferentes, essas teorias evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção, isto é, da posse privada dos produtos do trabalho humano, em que se inclui o produto do trabalho intelectual. Isso torna importante o papel da educação escolar e do trabalho educativo para o desenvolvimento dos indivíduos.

A educação escolar, segundo Duarte (1996), erigiu a partir da sociedade capitalista na forma dominante de educação. Nesse sentido, a educação escolar tem o

importante papel de mediadora no processo de formação da individualidade para-si no âmbito da vida cotidiana e nos âmbitos não cotidianos da atividade social.

De acordo com o autor:

[...] vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. Seu critério para distinguir as atividades que fazem parte da vida cotidiana, das atividades não-cotidianas, tem como referência a dialética entre reprodução da sociedade e reprodução do indivíduo (Duarte, 1996, p. 31).

As atividades que são diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo e que contribuem para a reprodução da sociedade são consideradas atividades cotidianas. As atividades voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não-cotidianas.

A educação escolar não deve proporcionar uma simples cópia da experiência social, mas sim uma atividade do indivíduo destinada a dominar o mundo dos objetos da cultura humana e suas transformações. É no processo de apropriação do mundo externo, por meio do processo de internalização, que o aluno desenvolve as funções psicológicas superiores. Facci (2009) destaca que para a Psicologia Histórico-Cultural a apropriação da cultura não significa uma adaptação passiva do indivíduo ao ambiente, como propunha a Pedagogia Tradicional, que propagava a memorização, ou mesmo a Escola Nova, que ponderava atrelar os conteúdos à vida e à experiência particular dos indivíduos.

O ensino escolar, segundo Vygotsky (1995), propicia um conhecimento sistemático, o que possibilita ao indivíduo o acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade, ou seja, um conhecimento que envolve operações que exigem consciência e controle deliberado, o que permite a consciência de seus próprios processos mentais. Sendo assim, é importante ressaltar que, para Vygotsky (1995), o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, muito menos de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim por meio de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida entre o indivíduo e o meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Saviani (1996a) aponta o trabalho educativo como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em resumo, os diferentes saberes são

necessários enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, para que integrem ao gênero humano. Segundo (Saviani, 1996a, p. 147), “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem; vale dizer, que ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”. Entendemos que o saber que interessa à educação é o que emerge do processo de aprendizagem como resultado do trabalho educativo, produzido historicamente e transmitido pela educação escolar.

Diferente dos outros animais que se adaptam à realidade natural, tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Em lugar de se adaptar à natureza, o homem tem de se adaptar a ela e transformá-la de acordo com suas necessidades. Desse modo, a origem da educação, conforme Saviani (1996a), se confunde com as origens do próprio homem, por ser a educação um fenômeno específico dos seres humanos, pois a compreensão de sua natureza passa pela compreensão da natureza humana.

Portanto, para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material) (Saviani, 1996a, p. 146).

Vale ressaltar que o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação para produzir materialmente, então ele representa mentalmente os objetivos reais. Dessa maneira, representa o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real presente na ciência, na valorização ética e na simbolização da arte, no trabalho não-material de produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A produção do saber, isto é, o conjunto da produção humana é objeto de preocupação das chamadas ciências humanas em contraposição às ciências da natureza. “Com efeito, o que não é garantido pela natureza tem de ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens” (Saviani, 1996a, p. 147).

As ações constitutivas da atividade de estudo, conforme Martins (2011), não são aquelas que meramente reproduzem a vida cotidiana e o funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam à conquista das capacidades intelectuais, das

operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, por fim, tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano. A pedagogia histórico-crítica assenta-se em conhecimentos clássicos acerca da formação humana de tal forma que o domínio dos referidos conhecimentos representa a primeira condição para a compreensão de seus postulados. As características da atividade educativa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao colocarem em relevo os conhecimentos universais a serem transmitidos, estão colocando em questão concomitantemente a dialética entre forma e conteúdo, não se tratando de um tipo de ensino verbalista e abstrato.

A atividade escolar é vista por Duarte (1996) como algo que não faz parte da vida cotidiana do indivíduo, mas como algo estranho e até hostil a essa vida. Conforme o autor, o principal objetivo da educação escolar está em diminuir essa distância, aproximar a escola do cotidiano e preparar o indivíduo para enfrentar os problemas do cotidiano. Na educação escolar, quando se adota o significado de cotidiano enquanto dia a dia, pode-se entender que ela faz parte da vida cotidiana do dia a dia dos indivíduos que frequentam a escola como alunos e daqueles que nela trabalham como professores ou funcionários. Além do mais, a escola, na condição de instituição, tem seu dia a dia com suas rotinas próprias e formas de relacionamento entre as pessoas, que vão se tornando um hábito. Pode-se falar então na existência de um cotidiano escolar.

Esse cotidiano escolar pode ser dividido em subcotidianos: o cotidiano da sala de aula, o cotidiano da administração escolar etc., e podem ser estudados aspectos particulares desse cotidiano, como as relações informais e cotidianas entre as pessoas dentro da escola etc. (Duarte, 1996, p. 35).

O autor questiona a aplicação da análise do dia a dia escolar nas mesmas categorias que são empregadas na análise da vida cotidiana e na transferência para o âmbito do dia a dia escolar das mesmas precauções teóricas relativas ao cotidiano. Destaca que a abordagem da educação escolar, enquanto mediadora entre o cotidiano e o não-cotidiano e entre a esfera das objetivações genéricas em-si e a esfera das objetivações para-si, remete à necessidade de serem analisadas as especificidades das relações que o indivíduo estabelece com cada tipo de objetivação genérica para-si, entre elas a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política. A educação escolar está voltada para a formação no indivíduo dessas relações específicas com as objetivações genéricas para-si.

Com o surgimento da divisão social do trabalho e da propriedade privada, de acordo com Duarte (1996), surge a diferenciação entre a esfera das objetivações genéricas

em-si e a esfera das objetivações genéricas para-si. As objetivações genéricas em-si formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes. As objetivações genéricas para-si formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política. Produzidas e reproduzidas pelos seres humanos, as objetivações genéricas em-si não necessariamente mantêm uma relação consciente com essas objetivações e com o processo de sua produção. Em síntese:

Os homens produzem a linguagem, os objetos, os usos e costumes de uma forma “natural”, “espontânea”, isto é, através de processos que não exigem a reflexão sobre a origem e sobre o significado dessas objetivações. Esse significado é dado naturalmente pelo contexto social (Duarte, 1996, p. 33).

O mesmo não pode acontecer com as objetivações genéricas para-si, porque os homens precisam refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência. Esse processo de diferenciação entre o cotidiano e o não-cotidiano de constituição da esfera das objetivações genéricas para-si foi um grande avanço na humanização do gênero humano, uma vez que o surgimento e o desenvolvimento da objetivação genérica para-si constitui-se em um processo de desenvolvimento do gênero humano. Por outro lado, esse processo ocorreu a partir do surgimento da divisão social do trabalho, a partir da alienação.

Em relação à educação escolar, Marsiglia e Martins (2018) retratam que sua origem expressa a contradição entre a humanização necessária de todos os indivíduos e a possibilidade de acesso aos conteúdos requeridos aos membros de uma só classe. No final da primeira metade do século XX, visando atender os interesses do modo de produção capitalista, surgiu uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista, que chegou ao Brasil em meados dos anos de 1960.

Nela, professores e alunos são deslocados ao plano secundário, assumindo papel de executores do processo planejado, controlado e coordenado por “[...] especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais” ... “[...] formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1701).

Nessa conjuntura, as autoras apontam que novamente a educação escolar não se prestou a garantir as condições de humanização necessárias ao pleno desenvolvimento

dos indivíduos, fragmentando a formação humana e colaborando para a permanência das condições de alienação.

Nas palavras de Tuleski (2008), a educação é sempre um fenômeno social, inclusive a educação escolar, e o professor não deveria ser apenas um instrutor, mas um organizador do meio social e, para isso, necessitaria de conhecimentos científicos para atuar e conhecer o processo educativo em toda a sua complexidade. Assumir esse papel requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as possibilidades de trabalho em cada idade, bem como ter claros os fins educativos propostos pela própria sociedade.

A “nova” maneira de enfocar o homem, segundo Tuleski (2008), deveria ocupar um lugar central no processo educativo. A psique deveria ser estudada em transformação, levando-se em conta os mecanismos capazes de acelerar ou bloquear seu desenvolvimento. Em síntese, a “nova” psicologia, ou seja, a “nova” concepção de homem já oferece em si mesma a solução para os problemas educacionais. Nesse sentido, a escola desempenharia importante papel na eliminação de comportamentos ligados à natureza burguesa, tais como a impulsividade, a agressividade, a competitividade, o egoísmo, substituindo-os pelo autocontrole, pelo pensamento lógico e racional. Portanto, o conhecimento de relações mais amplas do que as imediatas e visíveis favoreceriam a consciência histórica de devir social.

É importante ressaltar que, segundo Martins (2011), compete à educação escolar promover a socialização dos conhecimentos universais representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade. Assim, “[...] o desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar (Martins, 2011, p. 215). A pedagogia histórico-crítica demonstra severos limites de modelos pedagógicos que privilegiam um tipo de conhecimento utilitário e pragmático e secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos. Ela defende as exigências impostas pelo desenvolvimento das capacidades humanas complexas, do autodomínio da conduta e dos processos funcionais superiores.

Duarte (1996) analisa o trabalho educativo perante o trabalho em geral com a característica de ser uma atividade ao mesmo tempo cotidiana e não-cotidiana: “[...] todo trabalho produz algo, seja um produto material ou não-material, também o trabalho educativo gera um produto” (Duarte, 1996, p. 49).

Em síntese, Saviani (1991b, p. 21) definiu o processo educativo escolar como um trabalho educativo, o qual “[...] é o ato de produzir, diretamente e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. O produto do trabalho educativo está relacionado à reprodução da humanidade, sendo produzido primeiramente pelo conjunto dos homens no processo histórico-social.

O trabalho educativo, conforme Oliveira (1996), se apresenta como uma atividade mediadora dentro da prática social, com um fator imprescindível de passagem do ser ao dever-ser, um processo de transformação social; sem essa compreensão, acaba gerando práticas contrárias aos valores de transformação, impedindo a elaboração e a realização de propostas pedagógicas dentro de uma perspectiva libertadora e revolucionária. Em uma sociedade de classes como a nossa, as relações sociais alienadas mascaram os valores que apontam para a humanização do homem, desencadeando os interesses dominantes como valores universais que estariam servindo a essa humanização.

Segundo Duarte (1996), o trabalho educativo precisa ser reproduzido constantemente em cada indivíduo singular para que haja continuidade do processo histórico. Nas palavras do autor, não há produção do novo sem a reprodução do que ou já foi construído historicamente.

Destarte, o trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando e à reprodução da sociedade (Duarte, 1996, p. 49-50).

Em um certo estágio de desenvolvimento histórico, os homens podiam formar-se pelo simples convívio social, mas, após o surgimento da sociedade capitalista, a reprodução da sociedade passou a exigir que a educação escolar, enquanto processo educativo direto e intencional, passasse à condição de forma socialmente dominante de educação. Em relação à questão da reprodução, não só o cotidiano está a exigir uma educação escolar cada vez mais desenvolvida, pois as esferas não-cotidianas da vida social também estão a exigir a participação da educação escolar.

Na percepção de Duarte (1996, p. 51):

Nos campos da ciência, da arte, da filosofia (incluída a ética) e da política cada vez mais são exigidos indivíduos com uma formação escolar que lhes permita enfrentar os complexos problemas da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, na escola de hoje se faz extremamente necessária tanto a reprodução dos indivíduos na vida cotidiana quanto a participação desses indivíduos na produção e reprodução das esferas não-cotidianas. O autor ressalta que não podemos esquecer que o trabalho educativo possui dois tipos de agentes distintos: o educando e o educador. Oliveira (1996) aponta que a prática educativa por si mesma não pode dirigir essa transformação ao nível da realidade material, mas pode e deve realizar, dentro das relações alienadas, um trabalho educativo no nível das consciências humanas, no seu sentido histórico-social.

Historicamente, a década de 1980, de acordo com Marsiglia e Martins (2018), foi marcada pelo processo de mundialização da economia, com o neoliberalismo na reordenação do Estado em função do atendimento das necessidades do capital. Dessa forma, o projeto neoliberal exige um “novo” tipo de trabalhador: flexível, adaptável, com capacidade empreendedora e outras. No Brasil, nessa época, iniciou-se a reconstrução da ordem democrática com intensa ascensão de movimentos sociais e organização da “sociedade civil” para garantir o exercício da cidadania, mas não ficou explícito de fato um projeto histórico de transformação social. Segundo as autoras:

[...] o processo de abertura democrática que se deu nesse período, foi marcado pela conciliação, resultando na garantia da continuidade da ordem econômica, visto que não representou para a classe trabalhadora um processo de ruptura que verdadeiramente significasse a libertação do proletariado da exploração capitalista (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1703).

Pedagogicamente, a década de 1980 abriu as portas para o construtivismo e para as pedagogias contra hegemônicas. Em 1990, retomou-se a reestruturação produtiva do capital, com vistas à terceirização, imposição de normas de qualidade e produtividade, diminuição do emprego, mudança nas relações de trabalho, redução do poder dos sindicatos e perda de direitos trabalhistas. Nesse contexto, Marsiglia e Martins (2018) destacam que a educação escolar não foi até hoje uma arma para a classe trabalhadora que pudesse ser utilizada para sua emancipação. A educação escolar continua historicamente perdendo cada vez mais seu caráter humanizador e decisivo para a formação das novas gerações.

Marsiglia e Martins (2018) asseveram que, apesar de o capitalismo ter o conhecimento como força produtiva, não pode desprezar a escolarização da classe trabalhadora e, para tanto, criou mecanismos por meio dos quais expropria o conhecimento, na forma parcelada, transformando os conteúdos escolares em algo morto, vazio, insuficiente, pobre. Como consequência, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1706).

Nesse viés, Duarte (1996) analisa o educador e pontua que ele, para efetivar sua tarefa educativa, precisa manter uma relação consciente em relação ao papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto, que tem diante de si as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social. Não basta formar indivíduos, é preciso saber para que tipo de sociedade e para que tipo de prática social o educador está formando indivíduos. A relação entre o trabalho educativo enquanto *labour* (a reprodução dos indivíduos educandos) e o trabalho educativo como *work* (a reprodução da prática social) precisa ser intencionalmente dirigida pelo educador desde o início do processo educativo (Duarte, 1996, p. 52).

Saviani (2012) define a posição do professor como “síntese precária” por ele estar ligado à relação entre o papel do trabalho educativo na formação do indivíduo e seu significado para a prática social. Nessa etapa, o professor dispõe de uma “síntese precária”, enquanto os alunos possuem um conhecimento sincrético da realidade e dos conteúdos. O conhecimento sincrético se refere ao saber desarticulado, empírico, enquanto o termo “síntese precária” justifica-se pelo fato de que o docente está munido de conhecimento e consegue relacioná-lo à prática social para a constituição de análise, por isso esse conhecimento é sintético, porém é também precário, pois sua prática pedagógica depende que conheça os níveis de compreensão dos alunos, o que, no ponto de partida, se dá de forma insuficiente. A síntese é precária porque o professor só ao final do processo educativo poderá conhecer realmente as relações concretas entre cada aluno e o conhecimento a ser transmitido-assimilado.

De acordo com Duarte (1996), se o professor não possuir essa síntese precária no ponto de partida e se sua consciência das relações entre prática pedagógica e prática social também estiver no nível sincrético, teremos uma alienação do trabalho educativo, ou seja, sua manutenção no plano empírico o que, por sua vez, limitará o trabalho educativo ao âmbito da mera reprodução da cotidianidade alienada tanto do aluno quanto

do educador. O autor considera o trabalho como *labour* para o educador, porque o trabalho educativo também é uma atividade que faz parte da reprodução do educador como indivíduo. Nesse sentido, para o trabalhador educador sua atividade de trabalho pode se tornar um simples meio de assegurar sua existência, isto é, um simples meio de satisfazer a necessidade da existência ao invés de ser uma atividade na qual o educador se reproduza em níveis cada vez mais elevados como indivíduo pertencente ao gênero humano.

A educação para o trabalho, assim como a educação em conjunto com o trabalho, constitui o núcleo de toda a proposta educativa defendida por Vygotski (1995), que a considera fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esse tipo de educação favorece o crescimento dos indivíduos em sociedade. O autor destaca a importância do desenvolvimento dessas funções superiores, que, como já foi mencionado, possibilitam o autocontrole e o autodomínio. Dessa forma, evidencia-se o papel da educação como elemento construtor, ou seja, como orientadora do processo de desenvolvimento de todos os indivíduos na sociedade, capaz de promover a realização plena do ser humano.

Na atividade educativa do educador, Duarte (1996) apresenta a questão da imitação, que pode estar presente até mesmo na formação de um educador, quando ele conscientemente procura imitar a forma de trabalhar de outro educador tomado como modelo de determinada postura pedagógica, num processo consciente de imitação, que pode limitar certos aspectos do agir do educador imitado. Nessa direção, a alienação ou a ausência dela não se manifesta pelo simples fato de haver ou não imitação no trabalho do educador, mas sim pelo fato de que esse educador mantém ou não uma relação consciente com a função e os limites da imitação, tendo em vista os objetivos e os valores que norteiam sua prática educativa.

Ainda seguindo as considerações do mesmo autor:

O trabalho educativo como *work* apresenta-se, nesse caso, como um processo onde predomina a função da educação escolar na reprodução das relações sociais capitalistas. Esse é ao mesmo tempo o ponto forte e o ponto fraco das teorias denominadas por SAVIANI (1989) de “crítico-reprodutivistas”: elas tocam exatamente nessa alienação do trabalho educativo que, como *work*, se reproduz à reprodução da divisão social do trabalho (Duarte, 1996, p. 55).

O seu ponto forte é porque elas mostram como a reprodução alienante é determinada pelas relações sociais objetivas e pode direcionar a prática pedagógica na

direção contrária àquela pretendida pelo educador. Mas esse pode ser ao mesmo tempo o ponto fraco dessas teorias porque elas reproduzem o trabalho como *work* à reprodução das relações sociais alienadas.

A alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença em relação a outros tipos de trabalho. Em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano (Duarte, 1996, p. 56).

No caso do trabalho educativo, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, a formação do indivíduo educando.

Nessa conjuntura, uma educação escolar que tenha a humanização como polo prevalente, conforme Marsiglia e Martins (2018), se faz marcada pelas contradições engendradas pela sociedade de classes. Essas contradições exigem um posicionamento político a orientar uma escolarização que opere a favor da humanização e contra a alienação, baseada num ensino voltado à formação da consciência dos indivíduos. Nesse sentido, conforme Leontiev (1978), a consciência é um atributo do psiquismo complexo culturalmente formado, isto é, que se institui pela inserção do sujeito na cultura e, conseqüentemente, pela via da apropriação da linguagem.

Em relação à humanização, Saviani (1996) busca construir uma teoria mediadora entre os fundamentos da educação e o âmbito da prática pedagógica: a concepção pedagógica crítica, que se desenvolve no sentido de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores no interior da escola. O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Humanizar o ser, de acordo com Saviani (2007), é um processo educativo.

Marsiglia e Martins (2018) afirmam como tarefa nuclear da educação escolar a disponibilização aos indivíduos dos produtos do trabalho de decodificação abstrata e teórica da realidade concreta que a humanidade já empreendeu e continua a empreender, atentando para captar a realidade concreta para além das aparências superficiais, fenomênicas. Dessa maneira, para que a educação escolar opere a serviço da humanização

e contra a alienação, há que afirmá-la pela qualidade dos conhecimentos que veicula e pela defesa do ato de ensinar.

Para o educador, segundo Duarte (1996), sua reprodução como indivíduo torna-se um processo de desenvolvimento de sua personalidade quando ele pode produzir a humanização dos educandos. Assim, a atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. Essa objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação do educando.

Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele enquanto indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. E essa formação humanizadora tem um caráter concreto, ou seja, ela significa que o educador se posiciona ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando (Duarte, 1996, p. 57).

Nesse sentido, o trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo, e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade. No trabalho educativo, o educador visa à reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa à atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade. Logo, aqui há uma intersecção entre a relação *work-labour* para o educador e para o educando.

Nessa mesma direção, Tuleski (2008) assevera que a educação deveria estar comprometida com a perspectiva do trabalho diretamente social, sem o subterfúgio de subordinar o público à propriedade privada. Dessa maneira, a educação não poderia deter-se nas funções elementares ou orgânicas, mas deveria fazer avançar o desenvolvimento, para alcançar as formas superiores de conduta.

Na compreensão de Vygotski (1995, p. 305):

O educador começa a compreender agora que, quando a criança adentra na cultura, não só torna algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dele, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte no ponto de partida para a nova teoria da educação.

A educação proposta por Vygotski (1995) tinha como objetivo eliminar a necessidade da coerção externa, formando indivíduos capazes de postergar suas satisfações e controlar seus impulsos em prol de um projeto coletivo a ser alcançado, a longo prazo, pelo conjunto da sociedade. Para o autor, a educação escolar também é importante para o avanço dos conceitos espontâneos aos científicos. Dessa forma, os conceitos espontâneos baseiam-se na experiência que a criança adquire em seu meio ambiente, por intermédio da observação, da manipulação dos objetos que tem à sua disposição e do contato informal com os adultos. Esses conceitos científicos são desenvolvidos a partir do ensino escolar e se apoiam nos espontâneos.

Segundo Duarte (1996), a produção e a reprodução do educando é meta do educador no trabalho educativo, mas não qualquer reprodução. Assim sendo, se o educador tiver como objetivo a formação da individualidade para-si, ele objetivará produzir no educando as características historicamente construídas pelo gênero humano, de tal maneira que o educando possa atuar na prática social, buscando a realização de determinados valores e perspectivas. Em resumo, nenhum educador é neutro em relação à prática social do educando.

De acordo com o referido autor:

Mesmo quando ele se propõe a não interferir quanto às direções dessa prática social, ele já está assumindo uma posição, a de deixar que a prática social do educando tome espontaneamente seu rumo. Isso significa aceitar como positiva essa espontaneidade, aceitar como um dado inquestionável a validade dos rumos espontaneamente tomados pela prática social dos indivíduos numa sociedade como a nossa (Duarte, 1996, p. 57).

Cabe ao educador assumir sim uma posição consciente quanto aos rumos da prática social do educando, para os quais o trabalho educativo pretenda estar contribuindo. O educador precisa estabelecer conscientemente a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. É importante ressaltar, conforme Duarte (1996), que não se pode anular o cotidiano do aluno, pois isso é impossível, o que se pode perquirir é se o aluno pode se relacionar conscientemente com esse cotidiano, mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos. Por fim, o processo educativo escolar é um processo criador de carecimentos superiores, de necessidades humanizadoras.

Diante disso, Marsiglia e Martins (2018) destacam a importância da qualidade das apropriações para que os indivíduos se insiram na história, conforme a filosofia marxista, e passem pelo processo de superação do ser hominizado para um ser humanizado. Retomamos a afirmação de que não é suficiente para os indivíduos nascerem e viverem em sociedade ou manterem o contato imediato com as objetivações humanas, já que eles precisam da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos, a qual é condicionada pelo trabalho do ser social, cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza.

Se a humanização é produto das relações sociais e das aprendizagens delas decorrentes, de acordo com Marsiglia e Martins (2018), é preciso analisar em que condições os indivíduos se humanizam (ou se desumanizam), porque em uma sociedade de classes, as condições dispostas não são iguais a todos os sujeitos. Nessa perspectiva, tanto a Pedagogia Histórico-Crítica quanto a Psicologia Histórico-Cultural defenderão a socialização do conhecimento como função da educação escolar, por meio do qual os indivíduos podem desenvolver a consciência e assim transformar a si e à sociedade.

Uma prática escolar voltada para a formação da individualidade para-si, segundo Duarte (1996), não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir nele necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, mas sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivação genérica para-si. Nesse contexto, o professor, para dar conta da tarefa educativa de modo crítico e consistente, precisa compreender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo, dessa forma necessitam ter acesso a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.

O trabalho educativo e a educação escolar apresentam um dualismo de paradigmas presentes nas ideias defendidas pelos educadores acerca do processo educativo. Duarte (1996) afirma que o ideário pedagógico da maioria dos educadores é constituído por uma mistura de princípios pedagógicos tradicionais e escolanovistas. Nas palavras de Saviani (2008a, p. 56), os métodos tradicionais e novos “[...] implicam uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade [...] Enquanto no primeiro caso professor e alunos são sempre considerados em termos individuais, no segundo caso, professor e alunos são tomados como agentes sociais”. Outro dualismo presente no processo educativo seria a predominância de ideias oriundas de concepções a-históricas

da individualidade, com forte acento em princípios psicológicos e pedagógicos construtivistas, difundidos pelas várias correntes piagetianas.

Duarte (1996) evidencia que os educadores dificilmente defendem os mesmos paradigmas que empregam ao analisarem a educação de modo geral. Para Marsiglia e Martins (2018, p. 1706):

[...] não é por acaso que Saviani (2011) afirma que o trabalho (atividade vital humana de transformação da natureza e do ser) da educação (fenômeno próprio aos seres humanos, por meio do qual são transmitidos os conhecimentos das gerações anteriores) é garantir que cada novo ser da espécie humana (indivíduo singular) se aproprie dos conhecimentos já elaborados pelo gênero humano (universal) ao longo de sua história, o que se realiza em particulares condições históricas e sociais.

O ensino escolar, advogado por Marsiglia e Martins (2018), relaciona-se com a formação da consciência crítica, que se dá pela apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas, cujo acesso sistematizado e intencional ocorre por meio da escola. Para as autoras, defender a escola é um ato de resistência e uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade mais igualitária.

Vygotski e Luria (1996, p. 159) consideram que:

[...] em todas as épocas, independente de sua denominação e qualquer que fora sua ideologia: toda educação tem sido sempre uma função do regime social. Toda educação tem sido sempre essencialmente social, no sentido de que, no final de tudo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança venha dado pelas condições que tinham origem no meio ou, mais amplamente, pelas interrelações entre o organismo e o meio [...].

Essa ideia pode ser complementada com a de Leontiev (2004), que defende que o movimento da história só é possível com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana, ou seja, por meio da educação:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e, mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma forma especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor, os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se

pode, sem risco de errar, julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo, e inversamente (Leontiev, 2004, p. 291-292).

Diante dessas considerações, Duarte (1996) defende que a questão educacional requer a superação desse dualismo enquanto um ser essencialmente social e histórico. Para o autor, a origem do dualismo de paradigmas extrapola o campo educacional, situando-se na própria história da constituição das chamadas Ciências Humanas.

Em relação à questão educacional, Duarte (1996) traz algumas considerações recentes da trajetória do pensamento pedagógico brasileiro, que tem lutado por uma Pedagogia Crítica, fundamentada em uma teoria crítica sobre a educação. As teorias, que partem da visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação entre grupos e classes, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade. Essas teorias procuram entender como e com que intensidade a educação, em particular a escolar, contribui ou não para a reprodução das relações de dominação e busca a desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, por entender ser fundamental para a própria luta contra essas relações.

Nas análises de Tuleski (2008), a educação tem o papel de operar a transformação e criar uma linha de desenvolvimento, acelerando-o e promovendo-o. Diante disso, o processo de desenvolvimento cultural e psíquico da criança é revolucionário. Sendo o desenvolvimento cultural da conduta humana revolucionário e produto do meio, ele demonstra quanto a escola pode ser capaz de gerar essa revolução interna, de promover a superação das funções elementares e orgânicas pela formação das funções psíquicas superiores e culturais.

Conforme Duarte (1996), a educação escolar forma os indivíduos para a vida social como um todo, desde a vida cotidiana até as esferas não-cotidianas. Para isso, a educação escolar se constitui num processo de apropriação pelos indivíduos das objetivações genéricas para-si, como, por exemplo, a ciência, que se incorpora cada vez mais à vida cotidiana e se torna cada vez mais necessária à reprodução da sociedade como um todo. Além disso, “[...] o trabalho nos mais variados campos da vida social exige cada vez mais, para sua realização, o domínio de conhecimento científicos” (Duarte, 1996, p. 64).

Nessa conjuntura, a linguagem escrita, segundo Tuleski (2008), pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, que conduz a criança ao domínio e à internalização do sistema externo de meios elaborados e estruturados pela humanidade, que dependem, fundamentalmente, da educação sistematizada. Para que se possa compreender como a criança é capaz de dominar essa linguagem, que é um procedimento complexo da conduta cultural, faz-se necessário conhecer a pré-história da escrita infantil para o desenvolvimento posterior da linguagem escrita. Vygotski (1995) expõe a importância do gesto, do desenho e do jogo infantil, os quais constituem uma conduta complexa, que não pode ser ensinada de forma mecânica, como uma mera aquisição de hábitos. Esse autor defende que:

[...] o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança. ...A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever. ... Isso significa que a escrita deve ter sentido para a criança, que deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível (Vygotski, 1995, p. 201).

Na perspectiva vygotskiana, todos os indivíduos deveriam ser estimulados em suas potencialidades e inseridos na sociedade como membros produtivos. O objetivo não era selecionar os mais capazes, excluindo os menos capazes da vida social e da produção, mas sim promover a capacitação de todos para as tarefas que a sociedade exige. Não havendo mais a psicologia das diferenças individuais para explicar as desigualdades sociais, a prioridade do coletivo sobre o individual se encarrega de desenvolver no indivíduo a consciência do seu papel na sociedade.

Em síntese, a escola, segundo Duarte (1996), não visa apenas à utilização pragmática de produtos da ciência. Mas é relevante que o indivíduo possa fundamentar na ciência o pensamento e a ação em vários momentos da vida social, como momentos nos quais o indivíduo supera, mesmo parcialmente, a heterogeneidade e o pragmatismo da vida cotidiana e se dirige por uma relação homogênea com a ciência.

Assim, a homogeneização impõe-se no processo educativo escolar antes de mais nada pelo fato de que as esferas não-cotidianas da prática precisam que os indivíduos mantenham com elas uma relação homogênea. A sociedade precisa de cientistas, isto é, de pessoas que produzam ciência e precisa também que os indivíduos não-cientistas mantenham, em muitos momentos da vida social, uma relação com a ciência que ultrapasse a heterogeneidade pragmática da vida cotidiana. O mesmo pode ser dito em relação à moral, à política, à filosofia e à arte (Duarte, 1996, p. 65).

Essa passagem salienta a dupla referência do trabalho educativo à reprodução do indivíduo e à reprodução da sociedade. Primeiramente, conforme Duarte (1996), o trabalho educativo precisa realizar o processo de homogeneização da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si por ser uma exigência da própria reprodução da sociedade, do gênero humano. O trabalho educativo precisa realizar o processo de homogeneização porque ele é necessário para que o indivíduo possa se apropriar das objetivações genéricas para-si e possa se objetivar por meio delas. Quanto menos alienada for a vida do indivíduo tanto mais farão parte ineliminável dessa vida os momentos nos quais o processo de homogeneização se faz presente.

Conforme Duarte (1996), em relação a educação e à sociedade, a Teoria Histórico-Crítica exige que essa corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação das relações sociais de dominação.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS UM PROCESSO HISTÓRICO POLÍTICO E ECONÔMICO

Para melhor entender o surgimento das políticas públicas direcionadas à formação de professores alfabetizadores nas últimas décadas, apresentamos um breve estudo histórico-teórico de abordagens sobre políticas públicas educacionais e a sua articulação com a política econômica e a luta de classes dentro de um contexto nacional.

Para tanto precisamos considerar que o capitalismo brasileiro foi constituído no contexto do capitalismo mundial e, conforme Santos (2012), embora redimensionado por inovações no *modus operandi* do capitalismo mundial, ainda apresenta muitas heranças do passado. Para o autor, no campo marxista, entender a “questão social” é considerar de um lado a exploração do trabalho pelo capital e, de outro, as lutas sociais na premissa central à produção e à reprodução do capitalismo.

Para a formação do mercado de trabalho no Brasil, Santos (2012) enfatiza a importância dos anos 1930-1956, período em que se consolida a centralidade da indústria de transformação, compondo o perfil urbano-industrial do trabalhador que será a base para a estruturação do movimento sindical nacional. Nesse momento histórico, completa o processo do capitalismo retardatário brasileiro, posterior a 1945.

Foi na fase de “industrialização pesada” que se configuraram, no Brasil, as características que Tavares (1998, p.139) considera comuns a todos os países que não participaram da primeira revolução industrial: a intensa intervenção estatal na economia e a associação entre os capitais nacional e internacional, “como parte de um esquema de sua expansão à escala mundial” (Santos, 2012, p. 136).

Com a industrialização pesada, originou-se a implantação de uma nova estrutura industrial com base nas indústrias mecânicas, de material elétrico e comunicações, bem como de material de transporte, química e uma nova indústria metalúrgica. A nova estrutura industrial ocasionou alterações constantes na composição do capital constante e do capital variável, além disso a classe operária cresceu quantitativamente e qualitativamente.

Nessa época, a educação, de acordo com Tuleski (2008), deveria preparar os operários e futuros operários para o desenvolvimento tecnológico e industrial avançado, o que leva a escola a assumir papel importante na sociedade.

Vygotski e Luria (1991, p. 159) esclarecem que:

[...] em todas as épocas, independentemente de sua denominação e qualquer que fora sua ideologia: toda educação tem sido sempre uma função do regime social. Toda educação tem sido sempre essencialmente social, no sentido de que, no final de tudo, o fator decisivo para o estabelecimento de novas reações na criança venha dado pelas condições que tinham origem no meio ou, mais amplamente, pelas interrelações entre o organismo e o meio [...].

Observamos a defesa de uma educação que necessita conduzir os indivíduos para suas funções na sociedade no sentido de sua manutenção e adaptação à ordem social vigente. “À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual” (Saviani, 2008b, p. 429).

As opções de políticas macroeconômicas⁴ têm trazido como consequências, segundo Santos (2012), um alto índice de desemprego para a sociedade brasileira, desde os anos 1990, demonstrando historicamente a subordinação dos governos brasileiros às políticas econômicas ortodoxas recomendadas pelos organismos internacionais, traço da heteronomia, que aprofunda a ausência de um projeto de desenvolvimento econômico nacional. Em relação ao debate em torno das políticas de emprego, o foco governamental voltado às políticas assistenciais por meio de programas de transferência de renda oferece uma “porta de entrada”, mas não oferece com a mesma clareza as “portas de saída”, o que ocasiona a fragilidade de medidas que possam ser caracterizadas como política de emprego.

Esse fator histórico resulta na criação de direitos sociais, que, no Brasil, segundo Behring e Boschetti (2007), acarreta a luta de classes e expressa a correlação de forças predominantes. Por um lado, os direitos sociais, sobretudo trabalhistas e previdenciários, são pauta de reivindicação dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora e, por outro, representam a busca de legitimidade das classes dominantes em ambiente de restrição de direito políticos e civis. No período da confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, as lutas de classe e do

⁴ Políticas macroeconômicas são aquelas que visam a objetivos amplos da economia como um todo. Têm a ver com indicadores de bem-estar da sociedade ligados ao crescimento econômico, ao desemprego, à inflação, ao balanço de pagamentos. Ao estabelecer as metas para tais indicadores, o governo reage ao sentimento que percebe da sociedade e aos grupos de interesse organizados na sociedade. Essas metas também dependem (bem como os meios para alcançá-las) de componentes ideológicos das autoridades <https://www.cepea.esalq.usp.br/br/artigos/politicas-macroeconomicas.aspx> Acesso em: 16 abr. 2024.

desenvolvimento da intervenção estatal fizeram surgir as políticas públicas de previdência social, saúde pública e expansão da educação. Para Saviani (2002), a escola, nesse contexto, tornou-se instrumento de reprodução das relações capitalistas de dominação e exploração.

No que tange à formação de professores para a educação escolar no Brasil, conforme Martins (2010), ao final das décadas de 1960 e 1970, a ordem era formar mão de obra adequada ao perfil dos novos postos de trabalho, o que subjugou a educação escolar à prescrição de conteúdos mais pragmáticos e de métodos e técnicas de ensino cada vez mais enfatizados.

Pensando no mundo do trabalho, o “aprender a aprender”, na situação atual, se conecta à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar os níveis da empregabilidade, que passa a não contar com um emprego seguro. Para o futuro, tanto trabalhadores como empresários precisam investir no desenvolvimento do seu potencial e se habilitar para competir pelos empregos disponíveis. Essa divisão social do trabalho, nas palavras de Leontiev (2004), resulta na separação entre a atividade material e a intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo, tornando-os pertencentes a homens diferentes.

Dessa forma, a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante acompanha a concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos. Apesar de suas criações parecerem existir para todos, apenas a minoria tem as possibilidades de receber a formação requerida e conseguem enriquecer seus conhecimentos. Já os homens que constituem a massa da população têm que se contentar com o mínimo de desenvolvimento cultural necessário à produção de riquezas materiais no limite das funções que lhes são destinadas.

No Brasil, como política de Estado para capacitar e adquirir novas competências e novos saberes, as diretrizes vem atendendo as novas relações entre conhecimento e trabalho, que geram um discurso que exigem capacidades de iniciativa e inovação. Em relação à formulação, implementação e avaliação de políticas públicas para a educação, o Estado brasileiro, segundo Mortatti (2010), vem exercendo, desde meados da década de 1990, a função tanto de agente direto, com a responsabilidade de indução, articulação e regulação, quanto de agente indireto, quando repassa a responsabilidade de execução para o setor público não estatal e para o setor privado. Essas novas formas de regulação estabelecem um novo tipo de parceria entre Estado e subsectores públicos, mediante

processos de formalização de parcerias entre órgãos da Secretaria Estadual de Educação, que passa a ser responsável por definir, induzir e articular as demandas prioritárias compatíveis com diagnósticos da situação educacional no Estado e a execução de políticas públicas.

Observamos um histórico que se estende à contemporaneidade, com políticas públicas congregadas em esforços científicos e intelectuais atrelados a órgãos públicos estatais e empresas privadas, que influenciam modelos teóricos, os quais passam a ser implementados como proposta didático-pedagógica integrante de programas de formação continuada.

2.1 Políticas públicas para formação de professores alfabetizadores no Brasil

Considerando a importância e o papel transformador da educação para garantir um ensino de “qualidade” e com acesso universal, torna-se imperativa a implantação no país de políticas públicas educacionais estruturadas, “eficazes e eficientes”. Dessa forma, desde a década de 1990, conforme Ramos (2016), as políticas educacionais vêm se estruturando no Brasil sob o esteio do neoliberalismo, sendo orientadas pelas políticas do aprender a aprender⁵.

Desde meados da década de 1990, a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas, especialmente para a educação, nas palavras de Mortatti (2010), é caracterizada por um Estado brasileiro, que vem exercendo a função tanto de agente direto, ao assumir a responsabilidade de indução, articulação e regulação, quanto de agente indireto, que repassa a responsabilidade de execução para o setor público não estatal e para o setor privado. Na política educacional brasileira, a partir da década de 1990, articulam-se processos de descentralização e centralização, administrativa, financeira e pedagógica.

⁵ O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem (Saviani, 2008, p. 431).

Diante do exposto, a reforma do Estado brasileiro e a solidificação do processo descentralizador na gestão da educação tem como consequência o ato de configurarem diferentes sistemas educacionais autônomos, fomentados por um “[...] discurso participacionista [que] tem elevado a presença de organizações filantrópicas e organizações não governamentais e empresariais no setor da educação nos anos 1990” (Mortatti, 2010, p. 335). Assim, “o setor privado não lucrativo” aparece legalmente como forma institucional do serviço público não estatal.

Tomando como base a linha histórica de política sobre a alfabetização no Brasil, poderemos constatar essa descentralização. Construindo esse cenário, nos anos finais do século XX e no ano de 1996, foram elaboradas as políticas destinadas à formação e à valorização de professores, dentre elas, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em 2001, e o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001. Também foram implantadas mudanças substanciais na Constituição Federal de 1988 por meio de Emendas Constitucionais, dentre as quais a Emenda Constitucional nº 14, de 1996. Todos esses documentos, de acordo com Basso e Rodrigues (2023), ilustram a importância da formação e valorização dos professores.

No quadro a seguir apresentamos a linha histórica entre o período de 2001 a 2026, em que apresentamos o governo e a política de alfabetização no Brasil de cada período.

Quadro 3 – Linha histórica – Política de Alfabetização no Brasil

2001 – 2010 Governo FHC e Lula	2011 – 2016 Governo Dilma	2016 – 2018 Governo Temer	2019 – 2022 Governo Bolsonaro	2023 – 2025 Governo Lula
*2001: PCN em Ação Profa: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa. *Plano Nacional de Educação 2001-2010. *2005: Pró-Letramento.	*2012: Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A formação destinada especificamente aos professores alfabetizadores, de forma presencial e em Instituições de Ensino Superior. *2013: Avaliação Nacional da	*2017: Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Foco da alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. *2017: Alterações na legislação do PNAIC. Define “Instituições Formadoras” as responsáveis	*Política Nacional de Alfabetização (PNA). Decreto nº 9.765, de abril de 2019. Método específico e diretriz de alfabetizar no 1º ano do Ensino Fundamental. *2019: Programa Conta pra Mim Programa Tempo de Aprender.	*2023: Nova Política Nacional de Alfabetização: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Implementar políticas, programas e ações para que as crianças sejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

*PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.	Alfabetização (ANA). Edição 2013, 2014 e 2016.	pelos cursos de formação.	*2021: Saeb 2º ano do Ensino Fundamental.	MS Alfabetiza passa a fazer parte do Compromisso
*Provinha Brasil(Primeira avaliação de abrangência nacional com foco na alfabetização).	*2014: Plano Nacional de Educação 2014-2024. Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade.	*2018: Programa Mais Alfabetização.	*2021: MS - Institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança	*2023 – 2025
		*2019: Saeb 2º ano do Ensino Fundamental.	*2022: Inicia as formações continuadas do MS Alfabetiza	Formação Continuada do MS Alfabetiza

Fonte: Autora (2025)

Seguindo as normativas federais, o primeiro Plano Nacional de Educação 2001-2010, com força de Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tinha como uma das prioridades garantir a Educação Fundamental obrigatória de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos de idade, estabelecendo como um dos objetivos “extinguir as classes de alfabetização” e incorporar as crianças no Ensino Fundamental.

Em consonância com as políticas do MEC⁶ de incentivar e estabelecer novos parâmetros na qualificação profissional docente e de valorização do magistério, os principais projetos e programas da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) concentram-se na área de qualificação de professores. O principal programa desenvolvido pela SEF, em 2001, foi o PCN em Ação, dando continuidade ao trabalho desenvolvido desde 1999. No ano de 2001, o Programa teve uma grande ampliação: atingiu 26 estados brasileiros e 362.609 professores. Esses dados demonstram que o programa se consolidou em 2001 e indicam que a SEF introduziu nos sistemas de ensino uma nova forma de fazer formação de professor: o PCN criou uma estratégia de formar professores, privilegiando o trabalho coletivo e a reflexão da prática docente.

Ainda no ano de 2001, foi lançado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), com o objetivo de formar professores para oferecerem novas possibilidades organizar a alfabetização para crianças, com base teórica da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Telerosky, com duração de quatro anos, tendo sido encerrado em 2005. Piatti (2006) concluiu em sua dissertação de mestrado que o

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf> Acesso em: 26 jan. 2025.

Profa foi mais um Programa que o MEC ofereceu em parceria com as secretarias com a intenção de formar os professores. Dessa forma, mais uma vez a política de formação de professores, conforme a autora, atuou de forma casuística e sem continuidade. Após a capacitação, não houve avaliação, visto que todo o material construído pelos professores e enviado ao órgão responsável não foi examinado, portanto não houve retorno aos professores e formadores.

Piatti (2006, p. 157) assinala que:

É bem verdade que o Programa teve reflexos positivos. Ficou evidente que o incentivo para o professor tornar-se leitor e consequentemente motivar os alunos a melhorar o processo de leitura, por meio de diferentes estratégias que promovem momentos prazerosos de leitura, utilizando diferentes gêneros textuais teve bons resultados. Nesse sentido, podemos dizer que o Programa deu importância a esse aspecto e a forma como foi trabalhado garantiu que fosse assimilado e incorporado na rotina dos professores. Esse é um saldo considerável para o desenvolvimento das nossas crianças que são frutos de um país, no qual a leitura tem pouco espaço e tem se revelado um desafio. Superar esse desafio passa pela formação de um professor leitor.

Apesar dos pontos positivos, conforme a autora, as políticas educacionais voltadas à formação não podem se basear em projetos isolados, com modelos pré-estabelecidos, que determinam objetivo e estratégias de transmissão de conhecimentos aos professores para que, posteriormente, sejam inseridos na prática, sem valer de reflexão e apropriação de conhecimentos que possam gerar novas formas de reconhecer o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Logo em seguida, foi lançado o programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e universidades parceiras por meio da adesão de estados e municípios. Esse programa vigorou até 2010, tendo como foco a formação continuada de professores com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nas séries iniciais.

Na dissertação de Figueiredo (2014), a autora aponta conclusões observando que o Pró-Letramento passou por vários processos, envolvendo as universidades e a equipe de professores que elaboraram os módulos, a seleção de coordenadores gerais, formadores, professores tutores, professores orientadores de estudo e tutores, mas nada disso terá sentido se a formação não chegar aos professores cursistas com qualidade, o que torna essencial que a gestão local dessas ações formativas e a administração local das

políticas formuladas garantam profissionais qualificados, bem como espaço e materiais adequados para a sua execução.

Dando continuidade à linha histórica acerca da política de alfabetização no Brasil, conforme Basso e Rodrigues (2023), em 2012 foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), uma das principais políticas voltadas à alfabetização, que, em consonância com o documento, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, com a proposta de assegurar a alfabetização e o letramento em Língua Portuguesa e Matemática a todas as crianças do país até o 3º ano do Ensino Fundamental. O programa Pnaic, segundo os autores, tinha uma ação articulada entre os entes governamentais de alfabetizar todas as crianças para realizar avaliações anuais universais aplicadas pelo Inep e era baseado em quatro eixos: materiais didáticos e literaturas; avaliação; formação continuada de professores alfabetizadores; e gestão, controle e mobilização social. Moraes (2019), como um dos que ajudou a redigir o Pnaic, defende que o Programa foi debatido e negociado com especialistas de mais de doze universidades públicas do país, tornando evidente os direitos de aprendizagem em seus textos.

Com o foco voltado para a avaliação, o Pnaic estabelecia três frentes principais: as avaliações processuais feitas pelos professores no cotidiano da sala de aula; a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de aferir o nível de alfabetização atingido ao final do ciclo. Neste contexto, “[...] para além dos testes cognitivos, a avaliação buscará produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino, de modo a promover a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais” (Basso; Rodrigues, 2023, p. 49).

Machado (2020) investigou as permanências e as rupturas na política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). O objetivo foi analisar as alterações sofridas na legislação do Pnaic desde a sua criação em 2012 até o ano de 2018. Nesse sentido, foram analisados os principais documentos que legislaram sobre o Programa, o que possibilitou considerar que o programa apresentou duas fases ou etapas. A análise dos dados levou a autora a inferir a incorporação e a intensificação de elementos característicos da ideologia neoliberal no Programa durante a transição para a segunda etapa. Constatou que as alterações sofridas na legislação do Pnaic apresentam mais pontos negativos do que positivos e apontam para uma tendência neoliberal de conduzir as políticas públicas educacionais.

A troca de governos (de Dilma Rousseff para Michel Temer) durante a vigência do Programa refletiu na sua reformulação e sugere sua adequação às características prescritas por organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, tais como o modelo empresarial de gestão, a redução do gasto público, a parceria público-privado, as avaliações em larga escala, o estímulo à competição, o cumprimento de metas e a precarização do curso de formação continuada para professores alfabetizadores, baseado no neoliberalismo.

Em 2014, Souza, ao analisar o cenário educativo em Mato Grosso do Sul, aponta que, é necessário mais investimentos do poder público na formação de professores alfabetizadores, e que o modelo de formação desenvolvido pelos técnicos educacionais da SED/MS, tanto no Programa Além das Palavras como no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, não conseguiu atender à necessidade de conhecimento teórico que provocasse mudanças na prática pedagógica alfabetizadora. Somente um conhecimento mais aprofundado e consistente pode fazer com que os professores percebam incongruências em políticas públicas adotadas, não importando de que esfera política venham.

Melo (2015), em sua pesquisa que analisa os cadernos de formação docente do Pnaic, identificou que o Pacto, por meio da implantação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) para complementar a Provinha Brasil e seu sistema de dados, serve muito mais ao estreitamento curricular e à intensificação das políticas de responsabilização do que à melhoria da qualidade da educação. Dessa forma:

O Pacto caracteriza-se nesta pesquisa como mais um instrumento de padronização e massificação do processo educativo no Brasil, como mais uma ação de políticas de responsabilização, como uma formação limitada, acrítica e ideologicamente representativa da classe dominante, por isso, a escola permanece como um aparelho ideológico de estado, responsável por perpetuar as desigualdades sociais vigentes em nossa sociedade (Melo, 2015, p. 228).

Diante dessas considerações, o Pnaic e as avaliações externas, como as políticas de responsabilização, estreitam o currículo por avaliarem apenas conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, o que leva os professores a dedicarem maior parte do tempo escolar a tais disciplinas.

Conforme citado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os primeiros resultados da ANA revelaram um cenário já

conhecido de desigualdades inter-regionais e alto número de estudantes nos níveis iniciais da escala de proficiência.

Sobre os objetivos do ANA, Almeida (2022, p. 76-77) esclarece:

A ANA visa aferir os níveis de fluência no ensino da leitura, escrita e matemática de estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas do país. Tal avaliação apontou estagnação da alfabetização entre os anos de 2014 a 2016, registrando um elevado percentual de estudantes em níveis insuficientes nessas respectivas áreas de aprendizagem. Conforme a PNA, mais de 2 milhões de estudantes que finalizaram o 3º ano do Ensino Fundamental possuem níveis insuficientes apresentados pelo exame de proficiência.

Em 25 de junho de 2014, a Lei nº 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e estabeleceu metas e estratégias para aprimorar a educação no Brasil. Assim, no campo da Alfabetização, estabeleceu a Meta 5 “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 3). Essa meta foi monitorada, conforme Basso e Rodrigues (2023), com os dados da ANA até 2016, quando a política educacional passou por uma nova mudança conceitual no campo da alfabetização.

Almeida (2022, p. 77) ressalta também que:

Os níveis insuficientes em escrita, leitura e matemática dos mais de 2 milhões de crianças brasileiras apresentados pela ANA, segundo o caderno da PNA, ocasionam, nos altos índices de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar, tendo em vista que “[...] mais de 810 mil alunos matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escolar” (BRASIL, 2019, p. 11). Em virtude dos dados analisados, o Brasil está distante do cumprimento da meta 5 do PNE, isto é, alfabetizar todas as crianças até o final de 2024.

Basso e Rodrigues (2023) explicam que, após quatro versões, definitivamente foi publicada em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo 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 se apropriem do sistema de escrita alfabética” (Brasil, 2018a, p. 56). Na resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação reafirmou-se que a ação pedagógica no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental deveria ter como foco a alfabetização, o que desencadeou uma série de mudanças nas políticas de alfabetização.

Diante dessas considerações, as novas orientações da BNCC levaram o Inep a reformular as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁷, em 2018, quando lançou o Documento de Referência do Saeb para testes cognitivos e para os questionários da avaliação no 2º ano do Ensino Fundamental.

Em continuidade com as ações ajustadas à alfabetização realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), em 2018 houve o lançamento do Programa Mais Alfabetização, 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 e no 2º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2018b, p. 54). Dessa forma, o programa utilizou como um de seus parâmetros prioritários as unidades escolares com baixo desempenho na ANA 2016 (mais de 50% dos estudantes em níveis insuficientes) e de menores níveis socioeconômicos (Basso; Rodrigues, 2023, p. 51).

Oliveira *et al* (2022), ao realizarem uma análise da tríade proposta pelo Programa Mais Alfabetização, observaram que a política implementada esteve voltada para a atuação na formação do docente. No eixo de gestão, a maior parte das políticas foi direcionada para o monitoramento das aprendizagens, tanto na sala de aula quanto também no sistema. No que se refere ao material, havia uma política de controle do que seria usado pelo professor. Conforme os autores, a formação destinada aos docentes foi realizada com foco na prática. O Programa parte da ideia de que se deve investir no professor para melhorar o desempenho discente, assim como em políticas públicas que tomam como base o resultado das avaliações de desempenho dos alunos. Isso mostra que o Estado vê os resultados da avaliação externa como subsídio às iniciativas de formação continuada dos professores. “Ao observar o foco do Programa Mais Alfabetização, podemos perceber que, juntamente com a ANA, o governo ocupa o papel de agente que controla e monitora as ações (Oliveira *et al.*, 2022, p. 343).

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), legalmente estabelecida em 2019, por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi assinado pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro e pelo Ministro de Estado da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (Brasil, 2019a). O PNA contém sete capítulos, dos quais destacamos, suas características e finalidades: melhorar a qualidade da

⁷ Conceito de alfabetização estabelecido no Saeb: “[...] alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como prática e uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos” (Brasil, 2018c, p. 21).

alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional (Art. 1º), por meio de implementação de programas e ações, com colaboração entre União, estados e municípios (adesão voluntária), sob coordenação do MEC e possibilidade de a União “prestar assistência técnica e financeira aos entes federados”.

Essa política visava implementar “programas e ações voltadas à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas” [...] e definia alfabetização como “ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (Brasil, 2019a, p. 15-16).

O caderno da PNA foi lançado no dia 15 de agosto de 2019 e desenvolveu ações decorrentes de medidas, programas, portarias, conferências, cursos de capacitação e formação continuada de professores e materiais que expandem o exposto no Decreto 9.765/2019 e, bem como um guia de literacia familiar⁸, cujo, material apresenta as evidências científicas e os conceitos de alfabetização, cognição matemática, fases do desenvolvimento da leitura, entre outros. Em nota do Ministro de Estado da Educação, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) é considerada como um marco na educação brasileira.

O tema da alfabetização, fundamental para a vida escolar e para o pleno exercício da cidadania, é trazido com todo o vigor para o centro da política pública educacional do país.

O progresso nos estudos depende da aquisição de conhecimentos básicos. Sem saber ler com compreensão, escrever corretamente e sem dominar conceitos básicos de matemática, a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade.

No entanto, os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações internacionais e os próprios indicadores nacionais revelam um grave problema no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática. É uma realidade que precisa ser mudada. Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país (Brasil, 2019b, s.p.).

⁸ Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como à sua prática produtiva (Moraes, 2014). A atividade não considera plenamente as diferenças culturais, sociais e econômicas das famílias brasileiras, uma vez que nem todas possuem formação ou disponibilidade de tempo suficiente para acompanhar seus filhos.

Na apresentação do caderno da PNA, “O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf), apresenta a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (Brasil, 2019b). Franco e Martins (2021), ao analisarem o caderno da PNA, identificaram que o referido documento traz nas suas páginas iniciais a composição da equipe do MEC, da secretaria de alfabetização e de especialistas colaboradores, composta por 21 profissionais. Entre eles, mais da metade dos profissionais com formação em Psicologia, conta ainda, com médico, fonoaudiólogo, licenciado em música, licenciado em letras e apenas um membro com formação em Pedagogia. “Verifica-se a hegemonia da neurociência e da ciência cognitiva entre os profissionais envolvidos na elaboração do material” (Franco; Martins, 2021, p. 21). Como podemos constatar na apresentação do documento:

A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados. Para isso se formou um grupo de trabalho, composto por representantes da Secretaria de Alfabetização (Sealf), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O grupo de trabalho analisou a situação atual da alfabetização no Brasil, realizando audiências com representantes da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidando renomados pesquisadores da área de alfabetização para apresentarem suas contribuições. Essas audiências foram importantes para ouvir diversos atores da sociedade envolvidos com o tema. O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática (Brasil, 2019b, s.p.).

Na seção Linha do Tempo: Marcos Históricos e Normativos, do caderno da PNA, ilustra-se:

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC, espera-se que a

criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização” (Brasil, 2019b, p. 14).

Sem diferenciar da essência do que já havia sido definido na BNCC, a PNA determinou a priorização da alfabetização para o 1º ano do Ensino Fundamental, o que direciona as políticas educacionais aos possíveis efeitos e resultados almejados. Assim o documento fundamenta suas políticas públicas baseado em relatórios científicos de países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas.

Nos Estados Unidos, o primeiro grande relatório científico sobre o tema foi produzido por Jeanne Chall, professora da Universidade Harvard, que publicou em 1967 o livro *Learning to Read: The Great Debate*. Nessa obra, Chall revelou quais abordagens eram mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita e concluiu pela abordagem fônica, que recomenda o ensino sistemático e explícito das relações entre grafemas e fonemas. Outros importantes relatórios chegaram a conclusões semelhantes. O *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, de 1998, numa perspectiva mais qualitativa do que quantitativa, identificou os elementos essenciais para ensinar a ler e a escrever com qualidade e o que os professores devem saber para fazê-lo com êxito (Snow; Burns, 1998).

Em 2000, foi divulgado o relatório do *National Reading Panel*. Depois de uma rigorosa metanálise quantitativa, foram identificados cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos. Esses pilares passaram a sustentar os bons programas de alfabetização e a ser recomendados em diversos países (National Reading Panel, 2000).

Seguiu-se o relatório *Developing Early Literacy, do National Early Literacy Panel* (NELP), publicado em 2009, com foco nas crianças pequenas e na literacia familiar. Ficou demonstrado que quanto maior o envolvimento dos pais na etapa da educação infantil (por meio da leitura em voz alta e de conversas mais elaboradas com seus filhos, por exemplo), mais habilidades de literacia a criança poderá adquirir. O relatório tratou também das habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica (*National Early Literacy Panel*, 2009) (Brasil, 2019b, p. 16).

Morais (2019) aponta que há pontos de convergência entre a BNCC e a PNA. Conforme o autor, as fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC, que foi imposto, sem qualquer debate público, pelo Conselho Nacional de Educação “[...] desfigurado pelo governo Temer. Ao ponto de as mesmas empresas, antes da

‘oficialização’ da Base (no final de 2017), já estarem, naquela ocasião, oferecendo ao mercado do livro didático, a serem usados em 2018, que já estariam surpreendentemente ‘alinhados’ à BNCC” (Morais, 2019, p. 67).

A convergência apontada por Moraes (2019) nos leva a ver a visão reducionista de alfabetização expressa pelo ensino de compreensão de leitura e de produção de texto em dois anos, sem que a BNCC assegure aos alunos da Educação Infantil o direito a um ensino que os ajude a compreender a escrita alfabética e a desenvolver a consciência fonológica. Para o autor, há também divergências mediante o autoritarismo dos proponentes da PNA, impondo o método fônico, “[...] querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que ampliam as práticas de leitura e escrita” (Morais, 2019, p. 67). Mortatti (2019, p. 28), ressalta que o método fônico não é novo na história da alfabetização no Brasil e nem solução para os problemas da alfabetização, “[...] e sua pretendida ‘eficácia universal’ foi e vem sendo questionada, no Brasil e no exterior, com base em resultados de outras pesquisas científicas.

Para Moraes (2019), o texto da PNA não atenta para a importância fundamental de ampliar as práticas de letramento e as reflexões sobre os usos dos textos e suportes desde a Educação Infantil como medida de democratização do acesso ao mundo da escrita.

Segundo o documento em questão:

Embora na educação infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no ensino fundamental que se inicia formalmente a alfabetização. A entrada nessa etapa da escolarização, no entanto, pode mostrar-se muito diversa para a criança, a depender da sua experiência de vida, do ambiente e das condições socioeconômicas. Pode-se dizer que algumas largam na frente e outras saem em desvantagem (Brasil, 2019b, p. 32).

Para a PNA, ser alfabetizado significa ser capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua, porém a técnica não é um fim em si. É preciso avançar para a leitura e a compreensão de textos com autonomia, sempre baseando as ações pedagógicas em achados das pesquisas científicas. Mortatti (2019, p. 49) trouxe críticas ao construtivismo e ao letramento, conceitos defendidos em programas anteriores:

A PNA pode representar apenas reedição ou mais um capítulo da querela dos métodos, “para inglês ver” ou para desviar a atenção da célere destruição “democrática e modernizadora” do Estado de Direito; a ameaça de “guerra dos métodos”, e a cruzada ideológica em curso podem vir a se mostrar inglórias e fracassadas; e a comprovação da ausência de provas para as desejadas “vitórias sobre a memória” pode vir a denunciar inverdades científicas, obrigando à invalidação de processos de sciencefare, à punição de seus agentes e à reparação histórica dos injustamente acusados/punidos. Pode ser, também, que, apesar de todos os esforços de resistência, a PNA cumpra seus objetivos. E, neste caso, talvez se possa imaginar um futuro distópico, em que gerações seguintes nos inquirirão sobre o que fizemos ou deixamos de fazer como responsáveis pelo legado que lhes deixamos.

Outros pesquisadores analisaram a PNA, dentre eles Almeida e Piatti (2021), e, no tocante à formação de professores alfabetizadores, pontuaram duas questões que incidem diretamente em sua prática cotidiana, sendo elas:

1) o caráter homogeneizador do documento que visa à adoção do método fônico como única perspectiva eficaz, e 2) a concepção pseudocientífica presente na PNA, travestida de projeto a-histórico, que enterra progressivamente a construção da consciência crítica do professor e alunos (Almeida; Piatti, 2021, p. 662).

Além disso, as autoras observaram o ocultismo dos protagonistas no processo de alfabetização, vinculado pela relação professor/aluno, privando-os da totalidade social. Dessa forma, conforme análise, a PNA nega a classe social e cultural da qual os indivíduos são originários ao apresentar os índices das avaliações externas, assim como ignora as particularidades locais e sociais e os desafios de ensino-aprendizagem, enfim: as autoras perceberam que o documento trata de forma superficial a questão econômica, atribuindo o fracasso escolar à escola.

Diante de tal questão, é importante olhar para os resultados obtidos pelo Brasil nas avaliações pois,

[...] os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), avaliação internacional promovida pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), prestam-se também, embora indiretamente, como indicadores da qualidade do ensino de leitura e de matemática e da capacidade de compreensão de texto. Diferentemente da ANA, aplicada a estudantes do 3º ano, o Pisa tem como população-alvo estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, matriculados em uma instituição educacional. Na edição de 2015, o Brasil ficou em 59º lugar em leitura e em 65º lugar em matemática, num rol de 70 países.

A pontuação média dos brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos países membros da OCDE (493 pontos). Dos estudantes brasileiros, 51% ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE. Em matemática, 70,3% situaram-se abaixo do nível 2, sendo a pontuação média de 377 pontos, ao passo que a média dos estudantes dos países membros da OCDE alcançou 490 pontos (Brasil, 2019b, p. 11).

Diante do exposto, concordamos com Franco e Martins (2021), ao apontarem os limites da PNA, a qual apresenta uma proposta que insiste em dar um ar de cientificidade, neutralidade, novidade, mudança, mas que, na realidade, não apresenta nada de muito novo, porém reveste-se de um discurso de busca de conhecimento para o mundo globalizado.

Em relação à concepção de ciência, o documento ressalta a necessidade de se pensar a alfabetização a partir de evidências científicas, ancorada no pensamento positivista e na lógica formal:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprender ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (Brasil, 2019b, s. p.).

Mortatti (2019) assevera que a PNA integra o projeto-ideológico neoliberal e ultraconservador e se articula às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas. O documento sobre a alfabetização no Brasil e no Mundo apresenta que:

Em 2011, a Academia Brasileira de Ciências publicou o documento Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva. Na parte III, intitulada Métodos de Alfabetização, faz-se referência a países que modificaram suas políticas públicas para a alfabetização com base nas evidências científicas mais recentes, como Inglaterra, Austrália, Israel e Finlândia. A França, por exemplo, criou em 1997 o Observatório Nacional da Leitura, que reformulou as práticas de alfabetização, incorporando recomendações de instrução fônica (Observatoire National De La Lecture, 2007). Em todos esses países houve um progresso significativo na aprendizagem da leitura e da escrita (Academia Brasileira De Ciências, 2011).

Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização (Brasil, 2019b, p. 17).

Recomendando o método fônico, a PNA aponta que os problemas da alfabetização no Brasil são causados pelo “constitutivismo” pelo “letramento” e pelo “método Paulo Freire”, no entanto Mortatti (2019) considera essa premissa falsa e comprova com pesquisas de brasileiros e estrangeiros que o problema da alfabetização no Brasil não tem origem na utilização de métodos de alfabetização, mas que estão diretamente ligados a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, que causam as desigualdades sociais por não priorizarem uma educação de qualidade, em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita. Apesar de a PNA citar que “A Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, dispõe que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (Brasil, 2019b, p.14), não se constatou preocupação com o que está estabelecido.

Ainda levando em consideração o caderno da PNA⁹, na aba intitulada “O que dizem os especialistas”, João Batista Araújo e Oliveira, doutor em Pesquisa Educacional pela Florida *State University* e Presidente do Instituto Alfa e Beto, define a seguinte consideração sobre o método fônico:

De fato, o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade – na alfabetização e na educação (Brasil, 2019b, p. 17).

⁹A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, foi revogada pelo Decreto nº 11.556/2023. A revogação da PNA ocorreu como parte de um processo mais amplo de reestruturação das políticas de alfabetização no Brasil.

Em síntese, além de a definição indicar a redução do problema da alfabetização ao método fônico, a definição não está ancorada na realidade do Brasil. Ao analisarmos o caderno, concordamos com Franco e Martins (2021), ao apontarem que o documento apresenta muitos dados sobre a alfabetização no país, porém não realiza uma análise qualitativa desses resultados.

Nesse movimento histórico, o Ministério da Educação, no decurso das políticas educacionais, desenvolveu mais dois programas atrelados à concepção de alfabetização. Um deles é o programa “Tempo de Aprender”, estabelecido com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil, por meio da Portaria nº 280, de 19 de janeiro de 2020 (Brasil, 2020). Esse programa estruturou-se em quatro eixos: formação continuada de profissionais da alfabetização; apoio pedagógico para a alfabetização; aprimoramento das avaliações da alfabetização; valorização dos profissionais da alfabetização. Instituiu como foco os docentes e os gestores educacionais do último ano da Educação Infantil e no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (Brasil, 2020). O outro programa, intitulado “Conta pra Mim”, foi elaborado com o objetivo de orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional, buscando ampliar a participação da família na educação dos filhos e desenvolver habilidades importantes para a alfabetização, utilizando materiais *on-line*. (Brasil, 2020).

Por fim, observa-se uma sequência de políticas que se iniciam e se encerram sem mudar o quadro educacional do país, já que ainda permanecemos em um contexto permeado de desigualdades, defasagens nas aprendizagens e inúmeros desafios pela frente. Dessa forma, em finalização, o PNE 2014-2024 não foi suficiente para promover todos os esforços necessários para cumprimento da Meta 5, que previa ter todas as crianças alfabetizadas até os oito anos de idade

2.2 Nova Política Nacional de Alfabetização: O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)

A alfabetização escolar, entendida como processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, de acordo com Mortatti (2010), é um processo complexo e multifacetado, que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas que se caracterizam como dever do Estado e direito constitucional do cidadão.

A autora observa que:

Em sociedades letradas contemporâneas, essa relação tanto impõe a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais (Mortatti, 2010, p. 329).

Apesar dessa característica complexa e multifacetada da alfabetização escolar, esse processo parece, segundo Mortatti (2010), não ter sido sempre tão evidente por si no âmbito de políticas públicas para a alfabetização. Esse fenômeno, conforme a autora, vem sendo observado desde o final do século XIX, com mais de 130 anos de história da alfabetização, mas só a partir dos anos de 1930 o processo de unificação de iniciativas políticas em todas as esferas da vida social em nível federal, a educação e, em particular a alfabetização, passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional.

Ao longo dos anos, constata-se um histórico das políticas educacionais no Brasil agregado a uma sequência intensa de disputa hegemônica marcada por conflitos e processos descontínuos sustentados pela concepção de governo que está governando no momento de sua elaboração e implementação. Dessa forma, em meio à era da acumulação financeirizada e flexibilizada do mundo do capital dos nossos dias atuais, conforme Antunes (2009), a educação, nas palavras dos ideólogos do capital, deve ser outra, pois deve ser, ágil, flexível e enxuta, como são as empresas capitalistas hoje.

Nesse sentido, Franco e Martins (2020) asseveram que a educação atende aos constantes ajustes do neoliberalismo, quando busca inserir um ensino ágil e flexivo, que forme os cidadãos da classe trabalhadora para atuarem no mercado de trabalho, afastando-os da realidade social e aproximando esses indivíduos de processos de alienação e submissão perante o capital. Nessa direção, conforme as autoras, não se pode compreender as políticas educacionais isoladas dos fatores políticos e econômicos.

As autoras consideram ainda que:

Este ajuste neoliberal estendeu-se à Educação Básica e o avanço do capital na organização da educação – sob as coordenadas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), com destaque à participação do setor

empresarial, conduziu reformas neste segmento de ensino desde os anos de 1990 [...] (Franco; Martins, 2021, p. 63).

A partir desse marco, saber ler e escrever, segundo Mortatti (2010), tornou-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita. Com diferentes finalidades, formas e conteúdo, visando enfrentar as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever para melhor responder a certas urgências políticas, sociais e educacionais do país, diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita:

Mortatti (2010, p. 330) ainda acrescenta:

Como resultado de disputas políticas que têm sua face mais visível na *querela dos métodos*¹⁰, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado novo e melhor em relação ao *antigo e tradicional*, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada *novo* sentido da alfabetização se torna hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, medidas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras.

Dessa forma, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza por uma recorrência discursiva da mudança, que, conforme Mortatti (2010), apresenta-se como indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais, dando um sentido moderno para a alfabetização como resultado em cada momento histórico.

A autora segue afirmando que:

[...] fundou-se uma (nova) tradição que, comportando temporalidades múltiplas, era (é), ao mesmo tempo, *velha*, porque constituída da que a antecedeu, e *nova*, porque diferente daquela e constitutiva da que a sucedeu (sucederá), mesmo quando os defensores da (nova) tradição sustentam ter rompido definitivamente com a (velha) tradição (Mortatti, 2010, p. 331).

¹⁰Os métodos de leitura agrupam-se em dois grandes grupos: os *sintéticos*, que vão da leitura dos elementos gráficos (o alfabético, o fônico, o silábico) à leitura da totalidade da palavra, e os *analíticos*, que partem da leitura da palavra, da frase ou do conto (historieta), para chegar ao reconhecimento de seus elementos: a sílaba ou a letra. Essa classificação considera tanto a natureza do elemento linguístico adotado como ponto de partida do processo, quanto as operações cognitivas envolvidas nessa fase inicial (Braslavsky, 1971, p. 43-45).

Constata-se a necessidade de pensar políticas públicas para o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e da escrita com base no pressuposto de que decisões de ordem teórico-epistemológica ou técnica são também políticas resultantes de escolhas centradas em julgamentos de valor de ordem política.

Nesse contexto, a formação do professor segue as exigências do mundo moderno, que, conforme Martins (2011), exigem do professor um determinado conjunto de relações sociais na sua prática, de modo que possa desenvolver capacidades necessárias para adequar-se às novas demandas impostas pelo neoliberalismo por intermédio das políticas educacionais. Nesse sentido, as novas concepções sobre a formação do professor parecem ter como objetivo central desenvolver tal capacidade nesse profissional.

Assim a “capacidade”, segundo Almeida e Piatti (2021), surge como um critério exigido do professor na atualidade imposto pelo neoliberalismo para a formação docente e reforçado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na busca do desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da docência.

Diante do exposto, Mortatti (2010) assevera que tais decisões políticas estão na base de políticas públicas como manifestações sintéticas das relações entre *teoria e ação* do Estado no que se refere ao atendimento das necessidades básicas sociais como direitos dos cidadãos. Além disso, a autora aponta a necessidade de se considerar que a face inicial mais visível do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita se manifesta na relação que se estabelece entre professor e aluno na sala de aula. Dessa forma, é no nível didático-pedagógico que se podem melhor apreender e compreender as concretizações de determinados projetos políticos em disputa configurados por meio de políticas públicas em determinado momento histórico.

Seguindo a política de governo, foi instituído em junho de 2023 o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cuja prioridade são as etapas dos Anos iniciais do ensino fundamental, como responsável por essa política está a Secretaria de Educação Básica (SEB). O documento apresenta:

Art 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas.
Art. 2º Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica

das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso (Brasil, 2023).

Conforme o decreto nº 11.556, no Art. 2º “Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso”. E no Art. 3º estão estabelecidos seus princípios:

- I – a colaboração entre os entes federativos, observado o disposto no art. 211 da Constituição¹¹;
- II – o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso II do caput do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹²;
- III – a garantia do direito à alfabetização como elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas;
- IV – a promoção da equidade educacional, considerados aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero;
- V – o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- VI – o respeito à liberdade, a promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização da diversidade;
- VII – a valorização e o compromisso com a diversidade étnico-racial e regional;
- VIII – o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino;
- IX – a valorização dos profissionais da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2023).

O atual projeto político para a alfabetização, “O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (CNCA), tem como objetivos:

- I- implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
- II- promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

¹¹ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (art. 211 da Constituição;)

¹² II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público (inciso II do caput do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;)

De acordo com o documento da 1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Avaliação de Implementação 2023 a nova política de alfabetização visa à reconstrução da educação¹³. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma das principais ações do Ministério da Educação (MEC) nos seis primeiros meses do atual governo, que busca colaborar para a reconstrução do Brasil por meio da educação.

A nova política de alfabetização pretende implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental. Pretende também promover medidas para a recomposição das aprendizagens¹⁴, com foco na alfabetização e na ampliação e aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

O documento foi produzido pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica, Coordenação-Geral de Monitoramento e Avaliação da Educação Básica. A equipe é composta da seguinte forma: Secretaria de Educação Básica: Katia Helena Serafina Cruz Schweickardt; Diretoria de Monitoramento, Avaliação e Manutenção da Educação Básica: Valdoir Pedro Wathier e Luciana da Silva Castro; Coordenação-geral de Monitoramento e Avaliação da Educação Básica: Janaina Ferreira Ma; Equipe Técnica: Isabela Marinho Menezes Maria Aparecida da Silva Prado e pelo Chefe de Projeto: Mauro Lucio de Barros (Brasil, 2024a).

O MEC, como idealizador da nova política nacional de alfabetização, oferecerá apoio técnico e financeiro às redes de ensino, que também terão papéis e responsabilidades. Nas primeiras semanas após o lançamento, todos os estados brasileiros e o Distrito Federal já tinham aderido à nova Política. Para participar do Compromisso, basta acessar o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec)¹⁵. Os

¹³ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/nova-politica-de-alfabetizacao-visa-reconstrucao-da-educacao> Acesso em: 05/04/2024.

¹⁴ Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. IV - recuperação das aprendizagens - conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens; Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022-402040949> Acesso em: 21/04/2024.

¹⁵ Disponível em: <https://simec.mec.gov.br/login.php> Acesso em: 05 abr. 2024.

municípios e estados podem aderir de forma voluntária à política. O apoio destinado segue alguns critérios que serão observados, dentre eles: a proporção de crianças não alfabetizadas; as características socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero; e a presença de crianças que compõem o público-alvo da educação especial inclusiva. A adesão de cada ente federado implica a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade do processo e dos resultados de alfabetização, com atenção à redução das desigualdades de aprendizagem entre estudantes em sua esfera de competência (Brasil, 2024a).

Quanto ao grau de adesão, considera-se muito alto, já que o programa como um todo obteve a anuência de 99,5% dos entes federados até o final de 2023, sendo 100% das redes estaduais/distrital, e 99,5% das redes municipais. Os resultados por Unidade Federal (UF) estão consolidados na Tabela 1.

Tabela 1 – Adesão ao Compromisso

UF	Rede Estadual/Distrital	Redes Municipais		
	Aderiu	Nº total de redes	Nº de redes que aderiram	% de redes que aderiram
AC	Sim	22	22	100,0%
AL	Sim	102	102	100,0%
AM	Sim	62	62	100,0%
AP	Sim	16	16	100,0%
BA	Sim	417	417	100,0%
CE	Sim	184	184	100,0%
DF	Sim	n/a	n/a	n/a
ES	Sim	78	78	100,0%
GO	Sim	246	246	100,0%
MA	Sim	217	217	100,0%
MG	Sim	853	853	100,0%
MS	Sim	79	79	100,0%
MT	Sim	141	140	99,3%
PA	Sim	144	144	100,0%
PB	Sim	223	223	100,0%
PE	Sim	184	184	100,0%
PI	Sim	224	224	100,0%
PR	Sim	399	399	100,0%
RJ	Sim	92	92	100,0%
RN	Sim	167	167	100,0%
RO	Sim	52	52	100,0%

RR	Sim	15	15	100,0%
RS	Sim	497	492	99,0%
SC	Sim	295	293	99,3%
SE	Sim	75	75	100,0%
SP	Sim	645	625	96,9%
TO	Sim	139	139	100,0%
Total	27	5.568	5.540	99,5%

Fonte: MEC (Brasil, 2024a).

Após a etapa de adesão, os entes federados tiveram até o dia 31 de julho de 2023 para realizar um diagnóstico de suas redes, também pelo Simec, para possibilitar que o MEC conheça as principais ações desenvolvidas pelos entes subnacionais em busca da garantia do direito a alfabetização das crianças. O diagnóstico de redes está estruturado a partir dos cinco eixos do Compromisso e permitirá que a elaboração do Plano de Ações do Território Estadual (PATE) e da Política de Alfabetização do Território contemple ações que compõem os eixos e estejam alinhadas às necessidades e especificidades de cada ente subnacional (Brasil, 2024a).

Com o objetivo de avaliar se o programa está sendo executado conforme o seu desenho e identificar se os elos entre os insumos, os processos e os produtos estão condizentes com o esperado, foi apresentado o relatório da primeira avaliação de implementação do CNCA, previsto no Plano de Monitoramento e Avaliação (Plano de M&A) (Brasil, 2024a). A avaliação cobriu as ações realizadas até o final de 2023 e a coleta de dados foi feita por meio de pesquisa documental em legislação, documento, dados de implementação, entrevista com gestores do programa e estatísticas descritivas e lógicas.

As ações do Compromisso foram distribuídas em cinco eixos estruturantes: 1) governança e gestão da política da alfabetização; 2) formação de profissionais de educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; 3) melhoria e qualificação da infraestrutura física e pedagógica; 4) sistemas de avaliação; 5) reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. Para melhor entender cada ação, apresentamos o Quadro 4, a seguir, obtido do documento em questão.

Quadro 4 – Ações por eixo estruturante do Compromisso

Eixos	Ações
Governança e Gestão da Política da Alfabetização	Adesão ao Compromisso.
	Formação do Comitê Estratégico do Compromisso (Cenac).
	Instrução do Comitê Estratégico do Compromisso (Cenac).
	Instituição da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização (Renalfa).
	Elaboração de Políticas de Alfabetização, conforme orientações elaboradas pelo MEC.
Formação de profissionais de educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar	Elaborar diretrizes e orientações para estruturação e implementação de ações de formação com foco em: melhoria das práticas pedagógicas e melhoria da gestão escolar.
	Oferta de assistência técnica e financeira para estruturação e implementação de ações de formação.
Melhoria e qualificação da infraestrutura física e pedagógica	Melhoria e expansão da infraestrutura física - Projeto de manutenção, reforma e ampliação no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR e do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.
	Melhoria da Infraestrutura pedagógica das escolas - Disponibilização de materiais didáticos suplementares destinados a atender aos objetivos do Compromisso, nos termos do disposto no art. 24 do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, observada a pluralidade de métodos pedagógicos; - Disponibilização de recursos pedagógicos, equipamentos, materiais e outros insumos utilizados pelas redes de ensino para a implementação dos programas de alfabetização; e - Instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura apropriados à faixa etária, ao contexto sociocultural, ao gênero e ao pertencimento étnico-racial dos estudantes.
Sistemas de avaliação	Avaliação periódica de leitura, realizada pelas escolas e liderada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;
	Avaliação periódica de língua portuguesa e matemática, realizada pelas escolas e coordenada pelas redes municipais e estaduais de ensino, com apoio do Ministério da Educação;
	Avaliação estadual anual de língua portuguesa e matemática, realizada pelas redes municipais e estaduais de ensino, integradas em sistemas estaduais de avaliação; e
	Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas	Desenvolvimento de estratégias para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização, desenvolvidas por: I - Professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; II - Equipes gestoras das escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; e III - Secretarias municipais e estaduais de educação, ou órgão equivalente.

Fonte: Brasil (2024a, p. 6-7).

O Decreto 11.556, de 2023, estabelece em seu Art. 25 que as secretarias estaduais e municipais que aderissem ao Compromisso deveriam elaborar e consolidar suas respectivas políticas de alfabetização a partir de orientações elaboradas pelo MEC.

Em agosto de 2023, a Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica (DPDI)/Coordenação Geral da Alfabetização (COGEALF) realizou pesquisa diagnóstica junto às redes de ensino, com o objetivo de levantar informações sobre as políticas e ações voltadas à alfabetização. O resultado da pesquisa mostrou que, das 27 redes estaduais, 17 (63%) declararam possuir política própria de alfabetização, enquanto apenas 1.115 (22%) das 5.568 redes municipais fizeram a mesma declaração (Brasil, 2023b).

Entre os meses de dezembro de 2023 e janeiro de 2024, a DPDI/Cogealf realizou novo levantamento junto às redes estaduais, solicitando informação sobre o normativo que institui suas respectivas políticas de alfabetização. O resultado desse levantamento está consolidado no Quadro 5, a seguir, extraído do documento, o qual achamos importante apresentar:

Quadro 5– Atos normativos que instituem a política de alfabetização por UF

UF	Possui Política de Alfabetização?	Nome da Política	Normativo
AC	Não	-	-
AL	Sim	Criança Alfabetizada	Lei nº 8.768, de 9 de dezembro de 2022
AM	Sim	Programa Amazonas Mais Alfabetizado	Decreto nº 47.958, de 22 de agosto de 2023
AP	Sim	Programa Criança Alfabetizada	Lei nº 2.448, de 02 de dezembro de 2023
BA	Não	-	-
CE	Sim	Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC	Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007
DF	Não	-	-
ES	Sim	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo - PAES	Lei nº 10.631, de 29 de março de 2017
GO	Sim	Alfamais Goiás	Lei nº 21.070, de 09 de agosto de 2021
MA	Sim	Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem	Decreto nº 34.649, de 02 de janeiro de 2019
MG	Não	-	-
MS	Sim	Programa MS Alfabetiza: todos pela alfabetização da criança	Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021

MT	Sim	Alfabetiza MT	Lei nº 11.485/2021
PA	Sim	Programa Alfabetiza Pará	Lei nº 9.867, de 13 de março de 2023
PB	Sim	Pacto Alfabetiza Mais Paraíba	Lei nº 12.701, de 27 de junho de 2023
PE	Sim	Programa Criança Alfabetizada	Lei nº 16.616, de 15 de julho de 2019
PI	Sim	Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa	Lei Estadual nº 7453, de 08 de janeiro de 2021
PR	Sim	Programa Educa Juntos	Lei nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022
RJ	Não	-	-
RN	Não	-	-
RO	Sim	Programa de Alfabetização do Estado de Rondônia – PROALFA Rondônia	Lei nº 5.735, de 22 de janeiro de 2024*
RR	Não	-	-
RS	Sim	Programa Estadual de Apoio à Alfabetização – Alfabetiza Tchê	Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023
SC	Não	-	-
SE	Sim	Programa Alfabetizar Pra Valer	Lei nº 8.597, de 07 de novembro de 2019
SP	Não	-	-
TO	Não	-	-

Fonte: MEC (Brasil, 2024a, p. 21).

Nota: *Embora a Lei que institui o Programa de Alfabetização do estado de Rondônia seja de 2024, ou seja, após o período de referência deste documento (2023), optou-se por deixar o referido normativo, para fins de registro do levantamento feito.

O Compromisso foi desenhado por múltiplas mãos e contou com amplo engajamento de representantes dos estados e municípios, universidades, professores e especialistas para sua formulação. De acordo com o documento, é urgente um Compromisso Nacional pela Alfabetização das Crianças Brasileiras. Para tanto, três desafios são apontados: primeiro diz respeito ao fato de que grande parte dos municípios (responsáveis diretos pela alfabetização) enfrentam desafios técnicos e orçamentários; o segundo refere-se ao fato de que os governos estaduais nem sempre se veem no papel de garantir o direito à alfabetização; e terceiro revela que o MEC, até então, tem falhado no seu papel de indução, coordenação, assistência técnica e financeira (Brasil, 2024a).

O conjunto de ações que compõe o eixo Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar está determinado no artigo 26 do Decreto 11.556, de 2023. As análises e a avaliação da implementação apresentadas nesta

subseção serão feitas com base nas ações e atividades previstas para o eixo e consolidadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Implementação do eixo formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas de gestão escolar – 2023

Ações	Atividades	Desempenho	Evidência
Elaboração de diretrizes e orientações para estruturação e implementação de ações de formação como foco em: melhoria das práticas pedagógicas e melhoria de gestão escolar	Elaboração de documentos orientadores com a finalidade proposta.	Grau de cumprimento da ação: implementada. Grau de adesão: Não se aplica.	Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).
Oferta de assistência técnica e financeira para estruturação e implementação de ações de formação.	Desenvolvimento de sistema para formação de articuladores de gestão e formação no âmbito do Compromisso.	Grau de cumprimento da ação: implementada. Grau de adesão: Muito alto (100%).	AVAMEC Interativo.
	Apoio à elaboração do Plano de Ações Articuladas do Território Estadual (Pate)/Plano de Ações Articuladas (PAR) e disponibilidade de assistência financeira para ações de formação de profissionais da educação dos anos iniciais do EF.	Grau de cumprimento da ação: implementada Grau de adesão: Muito alto (100% dos territórios estaduais). Disponibilidade de recursos para as demandas: Insuficiente (44,4% dos territórios estaduais atendidos). Atendimento aos critérios de priorização: Atendido.	Pate/PAR implementado no Simec. Resolução MEC nº 5, de 10 de novembro de 2023.
	Programa de formação para professores(as) da Educação Infantil.	Grau de cumprimento da ação: implementada. Grau de adesão: Muito alto (92,9% dos territórios estaduais).	Formações para a Educação Infantil ofertadas por meio de cinco Universidades Federais, mediante Termo de Execução Descentralizada (TED).

Fonte: MEC (Brasil, 2024a).

O documento apresenta a elaboração de diretrizes e orientações para estruturação e implementação de ações de formação o Decreto 11.556, de 2023 e estabelece em seu artigo 26 que:

Competem ao Ministério da Educação a elaboração de diretrizes e orientações e a oferta de assistência técnica e financeira para a estruturação e a implementação de ações de formação focadas na melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar e destinadas a gestores educacionais e professores que atuem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos termos do disposto no inciso IX do caput do art. 12 do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. No que se refere à primeira atividade, o MEC, por meio da SEB/Difor, publicou em julho de 2023 o documento “Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Brasil, 2023b).

Tal como propõe o título, o documento oferece um conjunto de orientações técnicas para o desenho e a implementação de estratégias e ações de formação dos profissionais da educação no âmbito do Compromisso e está organizado em seis eixos, assim resumidos: 1) A formação de profissionais da educação em regime de colaboração; 2) O sentido e a importância das estratégias de formação continuada de profissionais da educação; 3) As premissas dos processos de formação continuada de profissionais da educação; 4) As premissas epistemológicas do processo de alfabetização; 5) A arquitetura institucional e os requisitos operacionais para a realização das estratégias de formação de profissionais da educação; e 6) Os requisitos operacionais para as ações de formação de profissionais da educação no âmbito do Compromisso.

No eixo dos requisitos operacionais, o documento consolida um conjunto de orientações para que os entes federados construam os seus planos de formação no âmbito do Compromisso, incluindo, dentre outros aspectos, que a construção dos planos seja feita com ampla participação das equipes das secretarias e que ela seja destinada aos diferentes profissionais, incluindo aqueles que atendem crianças da Educação Infantil (docentes e auxiliares docentes); docentes que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; profissionais que atuam na função de coordenação pedagógica; profissionais que atuam como diretores de escola ou assistentes de direção na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e equipes técnicas das secretarias de educação.

Como formação continuada de professores alfabetizadores, o Ministério da Educação apresenta no documento Orientações para a Formulação e Implementação das

Estratégias de Formação Continuada no Âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:

Neste documento, o Ministério da Educação apresenta um conjunto de orientações técnicas para o desenho e a implementação de estratégias e ações de formação dos Profissionais da Educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Neste documento é utilizada a expressão “Profissionais da Educação” para fazer referência aos professores, gestores e técnicos, enquanto homens e mulheres que atuarão no campo da educação com ênfase no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, reconhecendo que aproximadamente 70% desses profissionais são compostos majoritariamente por mulheres. É importante sinalizar que as orientações técnicas aqui sistematizadas estão ancoradas na visão sobre a formação de Profissionais da Educação construída democraticamente pela sociedade brasileira e sistematizada na Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e materializada no Decreto nº 8.752/2016, promulgado pela então presidenta da República, Dilma Rousseff (Brasil, 2024b, p. 5).

O documento está organizado em seis seções. Na primeira, apresenta-se a formação de profissionais da educação em regime de colaboração: um princípio organizador do CNCA, na qual a visão de colaboração federativa é vista de forma mais relevante, uma vez que o processo de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa estar enraizado e conectado aos territórios em que são materializadas as práticas de gestão escolar, coordenação pedagógica e docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, dialogando com as características específicas de cada contexto, assim como com a cultura profissional estabelecida em cada rede e com os desafios e potencialidades que emergem nas fronteiras socioespaciais.

O Ministério da Educação deve atuar como parceiro técnico e financeiro, fomentando e articulando boas escolhas epistemológicas e conceituais, aumentando e fortalecendo a capacidade de formulação e implementação dos entes e contribuindo para financiar o trabalho de formação liderado nos sistemas de ensino. Também cabe ao Ministério da Educação promover e incentivar a articulação necessária de cada estado com seus municípios, favorecendo o desenho colaborativo e a implementação compartilhada das políticas de formação no âmbito do território estadual. A articulação entre o estado e os municípios está comprometida com o reconhecimento de que as crianças que vivem no território do Estado são sujeitos de um direito (o direito humano à alfabetização), que deve ser garantido de forma diligente pelo poder público, independentemente de qual seja a rede detentora de sua matrícula.

A segunda seção ilustra o sentido e a importância das estratégias de formação continuada de profissionais da educação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada”:

A formação continuada é um dos principais vetores do desenvolvimento profissional dos educadores. A noção de desenvolvimento profissional pretende abarcar um processo multidimensional e permanente de tomada de consciência a respeito do próprio ofício docente e de ampliação de diferentes capacidades, tais como: a) realizar as práticas e procedimentos cotidianos específicos desse ofício; b) refletir criticamente e produzir conhecimento situado sobre o exercício docente em suas múltiplas dimensões; c) compreender as conexões entre o exercício profissional e os macrocampos da vida social, política e econômica de uma dada sociedade; e d) compreender e desafiar os limites e as contradições que emergem no exercício cotidiano da ação docente, mobilizando diferentes formas de conhecimento e valendo-se da capacidade criativa individual e coletiva (Brasil, 2024b, p. 10).

A terceira seção explicita as premissas dos processos de formação continuada de profissionais da educação no âmbito do CNCA, as quais emergem da compreensão de que as políticas de formação continuada dos Profissionais da Educação são um tipo específico de responsabilidade dos governos para que esses sujeitos exerçam plenamente seu direito ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, atuem de forma mais consistente e assertiva na garantia do exercício pleno do direito humano à educação por parte dos educandos. Nesse sentido, são propostas nove premissas orientadoras das ações de formação no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:

- Interpretar o processo de formação de educadores como parte integrante de um conjunto de políticas destinadas à sua valorização e a fomentar e a fortalecer seu desenvolvimento profissional. [...]
- Reconhecer as relações intrínsecas entre os programas, as estratégias e as ações de formação continuada e o processo de desenvolvimento profissional dos educadores, [...]
- Situar o processo de formação de educadores em uma perspectiva orientada pela lógica da ação crítica e reflexiva sobre a própria prática e da tematização informada e subsidiada por conhecimentos teórico metodológicos do campo da didática da alfabetização. [...]
- Reconhecer que o engajamento ético-político e estético dos profissionais nos programas e ações de formação continuada é fator crítico para sua efetividade, [...]
- Mobilizar e fomentar o acesso ao conhecimento científico produzido pela pesquisa em educação e nas áreas afins como elemento estruturante da reflexão crítica e do aprofundamento da consciência profissional [...]
- Incentivar e organizar a participação dos profissionais em situações de formação e espaços de reflexão e pesquisa sobre educação criados e desenvolvidos no território [...]

- Incentivar e organizar a integração dos esforços de ensino, pesquisa e extensão das instituições de ensino superior com as ações, programas e estratégias de formação desenvolvidas no nível da escola e no nível do sistema de ensino, [...]
- Organizar, fortalecer e estruturar a formação desenvolvida na escola, observando o tempo da jornada do professor destinada às atividades de planejamento, reflexão compartilhada sobre a prática e estudo individual e coletivo, [...]
- Ancorar, organizar e articular as ações de formação nos princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a partir do paradigma da inseparabilidade e da indissociabilidade entre cuidar e educar e do esforço contínuo em torno de um projeto educacional emancipador, [...] (Brasil, 2024b p. 13).

Conforme o documento, essas premissas estão em sintonia com as evidências encontradas em esforços de investigação conduzidos em diferentes lugares do mundo, que buscavam identificar elementos críticos para a efetividade dos programas de formação. Em 2017, a Fundação Carlos Chagas, sob a liderança da pesquisadora Gabriela Moriconi, organizou um estudo de meta-análise, com abrangência internacional e nacional, o qual pretendeu sistematizar as principais evidências científicas em torno da relação entre as características das políticas de formação continuada e a melhoria da prática pedagógica dos professores e dos resultados de aprendizagem dos estudantes. Esse estudo foi publicado em relatórios técnicos intitulado “Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências”(Moriconi, 2017), indicando que, na pesquisa de educação, os programas de formação mais efetivos são aqueles que:

- Organizam-se tendo como foco o conhecimento pedagógico do conteúdo;
- Mobilizam situações e metodologias de formação orientados para o papel ativo dos profissionais na construção e reconstrução de seus saberes;
- Privilegiam o trabalho coletivo e colaborativo entre pares como base das situações de formação;
- Optam por duração prolongada, recorrência e regularidade do tempo de formação;
- Prezam pela busca da coerência sistêmica, considerando as tensões e os alinhamentos do processo de formação com outros elementos estruturantes do desenvolvimento profissional: as políticas de formação inicial e de carreira, a qualidade e a aderência dos materiais didáticos, os sistemas de avaliação de larga escala, os conhecimentos, as experiências prévias, as necessidades dos professores e gestores, os

achados da pesquisa educacional e as recomendações das associações profissionais e sindicatos (Brasil, 2024b, p.14).

Moriconi (2017) aponta que a intenção desse relatório não é, porém, recomendar um modelo a ser replicado em qualquer rede, independentemente de suas necessidades e objetivos. O relatório busca oferecer as análises e recomendações feitas por especialistas em formação continuada a partir de avaliações de experiências concretas, para que os gestores e demais interessados no Brasil possam analisar as ações de formação nas quais estão envolvidos, bem como revisar essas ações caso julguem necessário e considerar esses achados ao desenhar novas políticas e programas.

A quarta seção sistematiza as premissas epistemológicas do processo de alfabetização que devem ser consideradas no processo de formação de profissionais da educação no âmbito do CNCA. O documento enfatiza que não se trata de reeditar a já anacrônica “guerra dos métodos”, que nada favorece o processo de construção crítica e colaborativa das práticas pedagógicas da alfabetização, nem se trata de estabelecer um padrão ou paradigma metodológico ou didático a ser seguido como regra universal nos diferentes contextos em que atuam os professores alfabetizadores. O que se pretende é sistematizar um conjunto de preceitos e recomendações já fartamente documentados pela literatura especializada que se orientam por uma perspectiva emancipadora do processo de alfabetização e letramento, com consequências importantes para orientar o trabalho pedagógico do professor em sala de aula (Brasil, 2024b, p. 16).

No âmbito do CNCA, é importante que as estratégias de formação dos profissionais considerem as seguintes premissas:

- Reconhecimento da alfabetização como processo discursivo, que reconhece que as crianças nascem e vivem em um mundo construído a partir de múltiplos letramentos, atravessado e constituído por práticas sociais de leitura e de escrita, [...]
- Compreensão da multidimensionalidade do processo de alfabetização, [...]
- Reconhecimento das conexões e transições entre o “aprender a ler e escrever” e o “ler e escrever para aprender” [...]
- Reconhecimento da importância de garantir às crianças da Educação Infantil experiências contextualizadas, significativas e intencionais de participação em práticas sociais de oralidade, leitura e de escrita, [...]
- Reconhecimento de que a alfabetização é um direito humano e do princípio de que toda criança é capaz de aprender e deve ser apoiada em suas necessidades. [...]

- Reconhecimento e compromisso ético-político com o enfrentamento dos atravessamentos das dinâmicas estruturais de desigualdade e de subalternização, tais como racismo, aporofobia e capacitismo no processo de alfabetização. [...]
- Reconhecimento da afetividade e da ludicidade como aspectos centrais das práticas pedagógicas com as crianças e da atenção intencional do professor. [...]
- Reconhecimento das identidades, necessidades e características linguístico culturais de crianças que não têm o português falado no Brasil como língua materna. [...]
- Reconhecimento da importância de investir na formação dos Profissionais da Educação para que ampliem seus repertórios de leitura e de escrita e se reconheçam como parte de uma comunidade profissional de leitores e escritores. [...] (Brasil, 2024b, p. 18).

O documento destaca a importância do reconhecimento de se atentar para ofertar uma formação continuada que contribua para desenvolver novos conhecimentos e habilidades ao professor alfabetizador. Nas palavras de Gatti (2009), é preciso que o professor detenha um saber próprio da sua profissão: um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

Na quinta seção, para a realização das estratégias de formação de profissionais da educação no âmbito CNCA, o MEC estruturou uma arquitetura institucional em rede, que organiza as interações, os fluxos e os processos compartilhados entre as redes municipais, as redes estaduais/distrital e a Secretaria de Educação Básica do MEC. A partir dessa arquitetura institucional em rede, são convidados a atuar, em diferentes níveis e a partir de diferentes lógicas, instituições de ensino superior, organizações não governamentais e outras agências que possam estabelecer parcerias em nível local, estadual ou nacional. A arquitetura institucional do processo de formação ganha materialidade com a instituição da Rede Nacional de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa). A partir dela, o MEC e as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação articulam, organizam, gerenciam e acompanham todas as ações de planejamento, implementação e monitoramento contínuo da formação dos profissionais da educação.

A sexta seção classifica os requisitos operacionais para as ações de formação de profissionais da educação no âmbito do CNCA. Tais requisitos operacionais pretendem estabelecer parâmetros que apoiem os entes subnacionais na construção de seus planos de formação. Entre eles : I – Gestão Democrática e Governança Colaborativa do processo

de construção e de acompanhamento da implementação do Plano de Formação; II – Oferta de situações formativas para os diferentes sujeitos e garantia da coerência sistêmica; III – Organização dos percursos formativos: carga horária e possibilidades de combinação entre encontros presenciais e outros arranjos; IV – Organização dos percursos formativos: Roteiro de Formação e Ficha de Acompanhamento Trimestral Ao final do processo de planejamento das ações de formação; VI – Organização dos percursos formativos: elementos estruturantes dos encontros presenciais coletivos; V – Registro e Sistematização do Processo Formativo: Produtos Esperados; VI – Disseminação e Compartilhamento das aprendizagens e dos resultados do processo formativo. (Brasil, 2024b, p. 24-30).

O documento encerra orientando que a organização e a realização do seminário municipal e/ou regional deve ser interpretada como mais uma estratégia formativa e como um momento-chave de acúmulo da rede/sistema de ensino em torno de seu desenvolvimento institucional. As redes envolvidas podem, nessas oportunidades, ampliar o alcance da formação para outros públicos, estimular as trocas entre diferentes grupos de formação e mobilizar ideias, recursos e pessoas para fortalecer a formação continuada de educadores. Com isso, pretende-se sinalizar os parâmetros mínimos para que a potência da formação continuada se transforme em força motriz da melhoria das condições objetivas de alfabetização e letramento de todas as crianças. Propõe-se que as redes e sistemas estaduais, municipais e distrital de educação devem traduzir e contextualizar esses requisitos na realidade objetiva de cada território e descobrir os melhores arranjos para uma formação que dialogue com as experiências, saberes, necessidades e demandas dos seus profissionais, oferecendo condições adequadas para seu contínuo e progressivo desenvolvimento.

Apresentamos uma síntese das proposições essenciais contidas nas ações por eixo estruturante do documento CNCA. Tomando suas ações como análise, podemos concluir que a nova política traz avanços significativos em relação à PNA revogada, mas precisa de alguns ajustes e definições para que possa alcançar um melhor resultado em relação a alfabetização.

O eixo Governança e Gestão da Política da Alfabetização, em articulação com as orientações do MEC, incentiva a elaboração de Políticas de Alfabetização por parte dos estados e municípios. No eixo Formação de profissionais de educação e melhoria das

práticas pedagógicas e de gestão escolar, viabiliza-se a implantação das ações dentro das escolas da nova política.

No eixo Melhoria e qualificação da infraestrutura física e pedagógica, o documento propõe a busca pela melhoria e pela qualidade da infraestrutura, tanto física quanto pedagógica, com uma política bem estruturada, sendo observada a pluralidade de métodos pedagógicos sem defender um único método, implementação de programas de alfabetização, incentivo a práticas de leitura apropriados à faixa etária.

O eixo Sistemas de avaliação trata do fato de que as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática acontecem de forma periódica e anual, atendendo a mesma matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Dessa forma, o sistema de avaliação sugere ao currículo o que se propõe no Saeb¹⁶, restringindo a alfabetização a uma matriz pautada pela fluência e por codificar e decodificar.

Com o eixo Reconhecimento e compartilhamento de boas práticas, a nova política com alto grau de adesão busca qualidade, resultado e redução das desigualdades de aprendizagem para a alfabetização. Porém, ao buscar estratégias para identificar, reconhecer, premiar e disseminar práticas pedagógicas e de gestão exitosas no campo da garantia do direito à alfabetização, é preciso estar atento se tais estratégias contribuem para diminuir ou aumentar as desigualdades. É necessário observar se todas as escolas apresentam o mesmo nível de competição e se as crianças não estão sendo treinadas para um bom desempenho nas avaliações, sem atender os objetivos do Compromisso de reconstrução da educação, recomposição das aprendizagens, tendo em vista o impacto da pandemia de COVID-19. O documento aponta que apresenta uma proposta nova e se encontra em regime de experiência. Futuros estudos e avaliações sobre suas aplicabilidades em nível nacional possibilitarão reformulações e correções na busca de uma alfabetização de qualidade. Nosso objetivo não é analisar a Nova Política Nacional de Alfabetização, o CNCA, porém achamos necessário detalhar algumas seções e eixos do documento, uma vez que direciona as formações implementadas no país.

¹⁶ Os testes do Saeb são elaborados a partir de **matrizes de referência**, que são instrumentos norteadores para a construção de itens. As matrizes desenvolvidas pelo Inep são estruturadas a partir de competências e habilidades que se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada. Além disso, as matrizes de referência são estruturadas com base na legislação educacional brasileira e por meio da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito das competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas> Acesso em: 01 maio 2024.

Em suma, é importante ressaltar que as políticas educacionais interferem na formação de um profissional, conforme o que se propõe e “[...] acabam por criar um tipo de atuação para os educadores, no que se refere ao que é ‘certo’ ou ‘errado’; ‘novo’ ou ‘velho’; ‘atual’ ou ‘ultrapassado’; ‘adequado’ ou ‘não’” (Morettini, 2012, p. 38). As políticas educacionais propõem e sempre se encarregam de veicular na comunidade educacional as abordagens mais “modernas”, em substituição às mais “antigas”, e o professor sempre passa por um tipo de pressão reducionista, sendo obrigado a se adaptar aos padrões determinados, que trazem como justificativa de ajudar, apoiar e orientar sua a prática pedagógica.

2.3 Políticas Educacionais de Alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul nos últimos dez anos a partir do mapeamento das produções científicas

A preocupação com a formação de professores na última década, de acordo com Gatti (2008), entrou na pauta mundial pela combinação de dois movimentos: de um lado, as pressões do mundo do trabalho, que, num modelo informatizado, vêm se estruturando em novas condições de valor adquirido pelo conhecimento; de outro, com a identificação, pelos sistemas de governo da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Entre contradição e impasse, as políticas públicas e ações políticas movimentam-se na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, ou seja, dos formadores das novas gerações.

Pesquisas constataam que as políticas públicas educacionais ainda não alcançaram o ideal de uma educação transformadora, que possibilite as conquistas do gênero humano a todos, contribuindo na composição de um ser humano livre e universal. Nesse sentido, acordamos com Mortatti (2000), quando demonstra preocupação com a formação específica do professor alfabetizador, ao notar que, ao longo das décadas, a preocupação com a formação do professor alfabetizador ficou em segundo plano ao considerar os programas de formação de professores. Nas palavras da autora, não há no Brasil um curso destinado exclusivamente à formação do professor alfabetizador.

Diante dessas constatações, recorreremos a um mapeamento de produções científicas referente à temática “Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores no estado de Mato Grosso do Sul”, com o objetivo de conhecer o que está sendo produzido

em nossa região num recorte temporal de dez anos (2013 a 2023). Esse mapeamento foi realizado em repositórios de quatro universidades públicas, dentre elas: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade Federal da Grande Dourados – (UFGD); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal (UFMS/CPAN); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande (UFMS) e teve como objetivo analisar pesquisas que estiveram voltadas, nas últimas décadas, a investigar a política de formação de professores alfabetizadores no estado de Mato Grosso do Sul. Utilizamos como descritor para a busca “Política de Formação de Professores Alfabetizadores no estado do Mato Grosso do Sul”.

Na seleção empreendida, foram selecionados 19 trabalhos: 17 dissertações e 02 teses. O número reduzido de teses talvez esteja relacionado ao fato de que apenas duas das universidades pesquisadas ofereciam no programa o curso de Doutorado em Educação no período da pesquisa.

Em seguida, os dados foram organizados em quadros, nos quais listamos as instituições de ensino em que os estudos foram desenvolvidos, o ano, o tipo de estudo, o título do trabalho, os autores, os orientadores e o objetivo proposto pelo pesquisador.

Quadro 7 – Levantamento bibliográfico Portal Repositório – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

ANO	TIPO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) / ORIENTADOR(A)
2018	D	A Gestão da Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS Analisou o processo de gestão na implantação e implementação da formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino (Reme) de Campo Grande/MS, por meio do programa de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Definiu o recorte temporal no período de 2013 a 2016, por compreender ser os anos iniciais da implementação do Programa.	Autora: Gilvania Marques Rosa Leonardo Orientadora: Vilma Miranda de Brito
2018	D	Política de Avaliação em Larga Escala No Brasil – A Avaliação Nacional De Alfabetização (Ana): Contribuições para a qualidade do Processo Alfabetizador Em Alcínópolis-MS Analisou a intencionalidade do Estado ao implementar a Política Pública de avaliação em larga escala, com a inserção da ANA, de modo a	Autora: Lilian Flávia Müller Orientadora: Vilma Miranda de Brito

		apreender se esta tem contribuído para a melhoria da qualidade do processo alfabetizador no município de Alcinópolis - MS. O recorte temporal da pesquisa abrange os anos de 2013 a 2016, devido ser o período em que houve a aplicação da ANA, e o desenvolvimento das formações do PNAIC.	
2018	D	Avaliação Nacional da Alfabetização Sob a Ótica das Formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013 a 2016. Analizou o resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA de quatro escolas da rede estadual de ensino no município de Campo Grande- MS, que tiveram os professores do ciclo de alfabetização participando das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre os anos de 2013 a 2016.	Autora: Maria Joana Durbem Mareco Orientador: Walter Guedes da Silva
2019	D	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Como Proposta de Formação Continuada do Professor Alfabetizador em Campo Grande/MS Analizou a proposta do PNAIC, seus objetivos e ações de 2013, buscando compreender de que maneira aconteceu a participação dos professores alfabetizadores e quais contribuições e mudanças essa experiência trouxe ao fazer pedagógico no processo de ensino e aprendizagem da alfabetização na educação básica, destacando a necessidade da formação continuada na prática pedagógica.	Autora: Claudeci de Paula de Almeida Orientadora: Patrícia Alves Carvalho

Legenda: D – Dissertação; T – Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 8 – Levantamento bibliográfico Portal Repositório – Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD

ANO	TIPO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) / ORIENTADOR(A)
-----	------	--------------------	-----------------------------

2015	D	A Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas de Municípios Sul-Mato-Grossenses Analizou a implementação da formação continuada de professores por meio do Plano de Ações Articuladas em municípios sul-mato-grossenses. Para tanto, tem como questão norteadora, indagar como está sendo a implementação da formação continuada de Professores que atuam no ensino fundamental de 1º ao 5º ano via PAR.	Autora: Carolina Stefanello Pires Orientadora: Elisângela Alves da Silva Scaff
2016	D	Política e Gestão do Processo Alfabetizador na Relação Par/Pnaic em Dourados, MS: Qual Qualidade? Analizou a concepção de qualidade educacional evidenciada para a gestão do processo alfabetizador no espaço local, decorrente de normatizações, propostas teóricas e práticas presentes em duas grandes ações da política educacional brasileira: o Plano de ações Articuladas (PAR) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Autora: Franciele Ribeiro Lima Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda
2016	D	Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na Gestão do Processo Alfabetizador em Dourados-MS. Analizou a implementação da ANA na gestão do processo alfabetizador orientado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Dourados-MS. Decorre de estudos relativos às normatizações e proposições teóricas e práticas presentes na política educacional brasileira com foco na alfabetização. O tempo histórico abarca os anos de 2013 a 2015.	Autora: Olga Cristina da Silva Teixeira Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda
2018	D	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Concepções em Disputa Sobre O Processo Alfabetizador da Criança (2015-2017) Analizou o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança. Referência nacional para a formulação dos currículos da Educação Básica dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC é anunciada pelo MEC como uma política curricular que tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira.	Autora: Eliane de Fátima Triches Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda

2019	T	O Mercado da Formação Continuada de Professores no Brasil: A Presença do Empresariamento Social Privado. Analizou as ações de formação continuada de professores ofertadas nas redes municipais públicas brasileiras por instituições privadas. Parte-se, portanto, de uma base analítica que direciona o olhar para a compreensão do quanto as mutações político-econômicas e ideológicas têm influenciado a formação continuada docente.	Autora: Elis Regina dos Santos Veiga Orientador: Elisângela Alves da Silva Scaff
2020	D	Do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) ao Programa Mais Alfabetização (Pmalfa): O Novo ou Tudo de Novo? Analizou a relação entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), com vistas a destacar as similitudes e diferenças quanto aos encaminhamentos políticos e pedagógicos para a gestão do processo alfabetizador da criança.	Autora: Rosineia Piva Mancin Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda
2021	D	Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análise Analizou os discursos de alfabetização que constituem a Política Nacional de Alfabetização e como objetivos específicos: apresentar esta política, sua estrutura e funcionamento; identificar quais discursos de alfabetização balizam este documento e observar como estão representados; e identificar qual profissional essa política pretende formar para atuar nas turmas de alfabetização.	Autora: Liziana Arâmbula Teixeira Orientadora: Thaise da Silva
2021	T	Implicações da Política Educacional de Alfabetização para A Gestão Do Processo Alfabetizador da Criança (2012-2019) Analizou, nas ações da Política Educacional de Alfabetização, as implicações à gestão do processo alfabetizador da criança em aspectos político-normativos e pedagógico administrativos.	Autora: Silvia Cristiane Alfonso Viédes Orientadora: Maria Alice de Miranda Aranda

Legenda: D – Dissertação; T – Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 9 – Levantamento bibliográfico Portal Repositório – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

ANO	TIPO	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) / ORIENTADOR(A)
-----	------	--------------------	-----------------------------

2014	D	O Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ na Formação e Atuação de Professoras da Rede Municipal de Corumbá-MS e suas Possibilidades de Letramento Investigou as reações que as professoras e tutores tiveram quanto ao ensino do letramento proposto. Também investigou as contribuições do Programa para a formação e atuação docente, bem como as práticas de letramento utilizadas pelas professoras em suas salas de aula.	Autora: Maria Inez Domingues Galeano de Figueiredo Orientadora: Márcia Regina do Nascimento Sambugari
2017	D	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/MS e o 1º ano do Ensino Fundamental: as ações da formação na prática pedagógica Discutiu a implantação e implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC no município de Corumbá/MS, com o objetivo de analisar os possíveis impactos da formação do PNAIC na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental.	Autora: Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira Orientadora: Regina Aparecida Marques de Souza.
2018	D	As Ações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas: ‘Se Correr o Bicho Pega e Se Ficar o Bicho Come’ Analisou como a formação de professores alfabetizadores do PNAIC do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, organizou-se nos anos de 2013 a 2015, diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil/PB e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).	Autora: Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues Orientadora: Regina Aparecida Marques de Souza
2018	D	Formação Docente em Foco: Aspectos da Formação Continuada de Professores em Corumbá/MS (2013 – 2016) Investigou a formação docente continuada oferecida em Corumbá/MS, no período de 2013-2016, para identificar o ideário de formação subjacente a essas ações.	Autor: Nivaldo Nogueira de Ávila Orientadora: Alcione Maria dos Santos
2020	D	A Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: Um Estudo Sobre as Habilidades Prescritas para o 1º e 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental Analisou o conceito de alfabetização defendido na BNCC e de consolidação do processo de alfabetização. Aponta-se, portanto, a necessidade de uma nova política que seja capaz de discutir e propor democraticamente o processo de	Autora: Márcia Cristina Gonçalves de Souza Silva Orientadora: Márcia Regina do Nascimento Sambugari

		alfabetização como algo indissociável ao letramento.	
2021	D	O Programa Mais Alfabetização na Visão de Professoras Alfabetizadoras de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS Problema a descontinuidade nas políticas de formação de alfabetizadores, e, como objeto de estudo, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), 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.	Autora: Eliane Damasceno da Silva Orientadora: Márcia Regina do Nascimento Sambugari
2021	D	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): Formação Continuada de Professores em Foco Analisou a política educacional de formação continuada de professores, implementada segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Autora: Juliana Benitz Golfetti Orientadora: Margarita Victoria Rodríguez

Legenda: D – Dissertação; T – Teses

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De acordo com as análises realizadas no portal das universidades públicas mapeadas, encontramos uma pequena incidência de dissertações e teses desenvolvidas na última década destinadas a investigar as políticas públicas para formação de professores alfabetizadores.

As pesquisas mapeadas são em sua maioria análises de Programas de formação implementados, tendo em vista a participação dos professores, os resultados da avaliação externa, as práticas de letramento utilizadas pelos professores em sala de aula, bem como a análise do processo de gestão na implantação e implementação da formação continuada, políticas públicas de formação e iniciação à docência de professores alfabetizadores.

Nessa perspectiva, observamos mediante o mapeamento realizado que nos últimos dez anos os programas Federais de Alfabetização ganham destaque, considerando-se o número de pesquisas que se valem dessa temática, sobretudo relacionadas ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 pelo Ministério da Educação e executado em 5 edições (2013 a 2017), em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Uma outra

importante observação é o fato de que as pesquisas, no geral, apresentam como objetivo analisar quais contribuições e mudanças o programa possibilitou ao “fazer” pedagógico, salientando que houve pouca ênfase na análise acerca da política de formação para professores alfabetizadores.

Em síntese, as ações das políticas de alfabetização pautam-se em materiais, metodologias e referenciais curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação, visando contribuir para a alfabetização. Os programas adotados nos últimos dez anos para a formação continuada instituem a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática com o objetivo de atender as avaliações internas e externas, implementando uma política de alfabetização fundamentada em avaliações anuais universais, que busca índices pré-estabelecidos, o que limita a aprendizagem e o currículo escolar. Além disso, atribuem ao professor ou à escola a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos, quando categorizam a “igualdade no ensino” para todos.

Carvalho (2017), aponta que a formação continuada de professor no Brasil ainda enxerga os docentes como “objeto a serem modificados”. Os cursos, geralmente são programados e ministrados por especialistas ou intelectuais que elaboram os conhecimentos pedagógicos, cabendo aos professores a aplicação em sua prática. “Muitos destes conhecimentos, contudo, ficam aquém das suas reais necessidades” (Carvalho, 2017, p.48).

A política de formação de professores alfabetizadores no estado de Mato Grosso do Sul vem assumindo nos últimos dez anos o compromisso firmado entre governos do Distrito Federal, estados e municípios. De acordo com Almeida (2022), as políticas de alfabetização, ainda que tenham a participação de pesquisadores da área, concretizam-se como instrumentos de controle do capital, utilizados para alienar a sociedade, sobretudo as classes menos favorecidas. A autora aponta que o capitalismo cria estratégias para manter seu poderio social e alienante perante a sociedade e utiliza como ferramenta a organização sistemática dos currículos, no qual há a escolha de conteúdos que cerceiam a possibilidade de os conhecimentos elaborados serem difundidos à classe trabalhadora.

3 PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA MS ALFABETIZA – TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA AOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SUL-MATO-GROSSENSES

Diante do histórico apresentado nas seções anteriores, nesta seção apresentamos o Programa MS Alfabetiza, de nosso interesse, para a compreensão da formação continuada instituída por ele. De acordo com Corrêa (2025), tudo começou quando em 14 de janeiro de 2020, reuniram os gestores da época, o governador Reinaldo Azambuja e a secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, Maria Cecília Amendola da Motta com os representantes da Associação Bem Comum(ABC)¹⁷, Fundação Lemann¹⁸ e Instituto Natura¹⁹ para tratar da Parceria para a Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC).

Corrêa (2025), aponta que as instituições citadas, desenvolveram em 2019 a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), com a finalidade de apoiar a concepção e a implementação de programas de alfabetização inspirados no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará.

Assim como ocorre no PAIC, os programas derivados da PARC são coordenados pelas secretarias estaduais de educação e caracterizam-se por sua abordagem sistêmica e estruturante. Essas iniciativas abrangem diferentes dimensões, incluindo a criação de mecanismos de incentivo para redes e escolas, como a distribuição da cota-parte municipal do ICMS baseada em critérios educacionais e a premiação de escolas com melhor desempenho em avaliações externas. Além disso, contemplam estratégias específicas para a cooperação entre escolas, a realização de avaliações diagnósticas e externas, a formação continuada de professores e gestores, a produção de materiais didáticos estruturados e a articulação de diferentes atores institucionais (Corrêa, 2025, p. 166).

¹⁷ Associação Bem Comum (ABC) – fundada em 2018, pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. É formada por experientes profissionais da gestão pública com atuação na rede de escolas municipais e na gestão da educação dos diversos estados. É a instituição responsável pelos programas Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em a instituição responsável pelos programas Educar pra Valer (EpV) e da Parceria pela Alfabetização em Regime em Colaboração (PARC), em parceria com outras conceituadas organizações não governamentais (ONGs). Fonte: <https://abemcomum.org/>

¹⁸ Fundação Lemann – organização brasileira que se intitula familiar sem fins lucrativos e colabora com iniciativas para a educação pública em todo Brasil.

Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>

¹⁹ Instituto Natura – organização sem fins lucrativos, que atua em conjunto com diferentes setores da sociedade para transformar a educação, sempre em busca de garantir aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens. Fonte: <https://www.institutonatura.org/>

Em 16 de novembro de 2020, foi assinado o Acordo de Cooperação n. 50/SED/2020, processo n. 29/032929/2020 entre o estado do Mato Grosso do Sul e as organizações da sociedade civil:

CLÁUSULA SEGUNDA – DO GLOSSÁRIO

2.1. Os termos e expressões abaixo, quando utilizados no presente instrumento, terão os seguintes significados:

2.1.1. ACORDO: abreviação da denominação do instrumento de parceria ora celebrado;

2.1.2. APOIADORES: o Instituto Lemann e o Instituto Natura, que assumem atribuições específicas de apoiar, inclusive com recurso financeiros, a execução deste ACORDO, visando garantir os serviços de assessoria da Associação Bem Comum, com a qual celebram, diretamente entre eles, instrumentos contratuais adequados para essa finalidade;

2.1.3. EXECUTORA: a Associação Bem Comum, que reúne a capacidade técnica e operacional específica para a assessoria ao Estado com vistas ao cumprimento das ações estabelecidas no PLANO DE TRABALHO;

2.1.7. PARCERIA: Objeto principal deste ACORDO visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças (Mato Grosso do Sul, 2020, p.3).

Com o discurso de promover o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas de ensino do território sul-mato-grossense, em 23 de setembro de 2021, o governador do estado de Mato Grosso do Sul, Reinaldo Azambuja, por meio da Lei Nº 5.724, institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança²⁰.

O Programa teve seu lançamento no dia 25 de outubro de 2021, realizado no auditório da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus de Campo Grande. A cerimônia, além de presencial, foi transmitida pelo canal da Secretaria Estadual de Educação – SED²¹ aos 79 municípios de Mato Grosso do Sul.

Na ocasião, a secretária de estado de Educação, Professora Maria Cecília Amêndola da Motta, enfatizou que o sucesso na alfabetização contribui para o desenvolvimento do estudante em todas as etapas da Educação Básica e destacou que o Regime de Colaboração entre o Governo de MS e municípios buscou a implementação de uma política com foco na alfabetização das crianças até o 2º ano do Ensino

²⁰ Cabe lembrar que o Programa em pauta, surgiu em meio ao contexto histórico da pandemia de COVID-19 e se pauta com anúncio de possibilidades de recuperar as aprendizagens que foram prejudicadas por esse período de isolamento e distanciamento da escola por crianças e jovens.

²¹ Disponível em: Youtube: www.youtube.com/educacaoms. Acesso em: 08 maio 2024.

Fundamental. Além disso, apontou que uma política de estado, que usa a educação como arma de defesa e evolução, impactará os Anos Iniciais do Ensino Fundamental das 757 escolas de Mato Grosso do Sul.

O lançamento contou com a participação do governador na época, Reinaldo Azambuja, que anunciou mais de 8,5 milhões em investimento no Programa e afirmou que a lei foi aprovada na Assembleia Legislativa e, dessa forma, iria permitir ao Estado atuar junto com as redes municipais de ensino, enfatizando que haveria melhoria no processo de alfabetização para que as crianças pudessem chegar preparadas ao ensino médio e superior.

A ação tem como parceiros a Fundação Lemann, Instituto Natura, Associação Bem Comum (ABC), Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC)²², Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul (ASSOMASUL), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (FADEB-MS).

O Programa está estruturado nos seguintes eixos: I - formação continuada dos professores e dos gestores escolares; II - avaliação externa e acompanhamento dos indicadores de aprendizagem; III - fortalecimento da gestão escolar; IV - cooperação e incentivos entre Estado e Municípios; V - oferta de material didático complementar. Contando com a adesão dos 79 municípios de Mato Grosso do Sul.

Como objetivos aponta o fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nas redes públicas, nas etapas Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, por meio da aquisição do domínio das competências de leitura e escrita adequados à idade e ao nível de escolarização, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Mato Grosso do Sul, 2021).

Por intermédio da Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), em regime de colaboração técnica e financeira, visando à execução das ações do Programa, o estado de Mato Grosso do Sul firmou parcerias com os municípios sul-mato-grossenses por meio dos órgãos responsáveis pela política educacional municipal. A execução do Programa

²² A Parceria para a alfabetização em Regime Colaborativo (PARC) é um programa criado em 2019 pela Associação Bem Comum, com o objetivo de apoiar as autoridades públicas no desenvolvimento e implementação de políticas que visem ao desenvolvimento do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental com especial enfoque na alfabetização (Mato Grosso do Sul, 2021).

nos municípios sul-mato-grossenses contou com a Adesão, que foi efetivada na forma estabelecida pela Lei n. 5.724, de 23 de setembro de 2021, com prazo de vigência de 2 (dois) anos, a contar de sua assinatura, podendo ser prorrogado por igual período.

Concomitantemente com a formação continuada, os professores trabalham em salas de aula de 1º e de 2º anos do Ensino Fundamental I com a “Coletânea MS Alfabetiza”. Conforme consta, o material foi produzido em conformidade com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul e aborda a sua cultura e as suas diversidades, buscando fortalecer no estudante o sentimento de pertencimento e valorização cultural, utilizando textos produzidos por autores do estado de Mato Grosso do Sul articulados a uma proposta didática para formar leitores e escritores.

De acordo com Corrêa (2025), entre as estratégias do programa, destaca-se a realização de avaliação externa alinhada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (Saems). “A partir dos índices de alfabetização obtidos, são destinados recursos financeiros às escolas públicas” (Corrêa, 2025, p. 158).

No ano de 2023, o Programa teve sequência quando o secretário de estado de Educação, Hélio Queiroz Daher, regulamentou a execução do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, tendo em vista o disposto na Lei n. 5.724, de 23 de setembro de 2021, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, por meio da Resolução/SED 4.177, de 5 de abril de 2023 (Mato Grosso do Sul, 2023a), nas redes estadual e municipais de Ensino.

Nesse contexto, o Programa contempla os estudantes da Educação Infantil (Pré-II) e os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, bem com os profissionais da educação básica da rede pública de ensino vinculados. Durante a execução do Programa, os municípios contam com a colaboração de servidores públicos, aos quais foi assegurado o recebimento de bolsa, nos termos previstos na Lei n. 5.817, de 16 de dezembro de 2021, regulamentada pelo Decreto n. 15. 896, de 14 de março de 2022.

As ações do Programa são realizadas pelo Coordenador Estadual, Articulador Regional e nas formações presenciais, os Municípios contam com um Coordenador Municipal e Formador Municipal designados pela Secretaria Municipal de Educação, selecionados mediante processo seletivo, cujos requisitos serão estabelecidos em minuta de edital elaborado pela SED/MS.

O Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança²³ está sendo executado sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, à qual compete: planejar as formações e a logística de sua operacionalização por intermédio dos setores responsáveis e orientar sobre os mecanismos de acompanhamento das ações; realizar, anualmente, por intermédio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), a aplicação das avaliações nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, das redes estadual e municipais de ensino participantes do Programa, em conformidade com o Decreto n. 15.848, de 29 de dezembro de 2021; elaborar e distribuir o material didático complementar para a alfabetização aos estudantes e professores regentes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino conveniadas ao Programa; orientar a elaboração de Plano de Trabalho dos Colaboradores do Programa, do qual constará o detalhamento das ações a serem desenvolvidas.

Compete aos participantes do Programa: Ao Estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, além do previsto nos Art.7º e 8º²⁴:

- a) executar as ações previstas no Programa, dentro do prazo;
- b) disponibilizar às equipes técnicas condições para a implementação das ações propostas pelo Programa;
- c) constituir as Equipes Estaduais e Regionais de Gestão e de Formação;
- d) estruturar e viabilizar o processo formativo dos professores da educação infantil (pré-II), do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental e gestores escolares da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul;
- e) oferecer assessoria técnico-pedagógica aos municípios;
- f) custear o pagamento de bolsas aos profissionais envolvidos no programa de acordo com regulamento próprio;
- g) estabelecer mecanismos de cooperação técnica e financeira com os municípios, visando o fortalecimento da aprendizagem e da melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental;
- h) custear e distribuir o material didático complementar para todos os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental;

²³ A pesquisa analisou a formação continuada do programa em 2022 e 2023, mas houve continuidade em 2024 e 2025.

²⁴ Art. 7º As escolas premiadas receberão o prêmio em pecúnia em duas parcelas, sendo: I - a primeira parcela correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor total do prêmio; e II - a segunda correspondente ao remanescente de 25% (vinte e cinco por cento) do valor total, a qual será paga no ano subsequente ao do pagamento da primeira parcela de sua liberação e ficará condicionada à manutenção ou à melhoria dos resultados apresentados no ano anterior. Parágrafo único. Cada escola premiada deverá desenvolver, pelo período de um ano, ações de cooperação técnico-pedagógica com uma das escolas que tenha apresentado os menores resultados de aprendizagem, as quais ficam denominadas escolas apoiadas, conforme regulamento a ser expedido pela Secretaria de Estado de Educação.

Art. 8º Serão apoiadas com contribuições financeiras, em igual número ao das escolas premiadas, as escolas públicas que obtiverem os menores resultados no Índice de Desenvolvimento de Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), para implementação de plano de melhoria dos resultados de aprendizagem de seus estudantes (Mato Grosso do Sul, 2023, p. 32).

- i) coordenar, monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações estratégicas do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança;
- j) custear as despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem dos profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso do Sul, respeitada as disposições contidas no art. 47-D, inc. IV, da Lei Complementar n. 87, de 31 de janeiro de 2000, c/c art. 84, inc. I, “a”, e art. 91, ambos da Lei n. 1.102, de 10 de outubro de 1990;
- k) custear e realizar, anualmente, a avaliação do SAEMS no 2º ano do Ensino Fundamental;
- l) efetuar a premiação das Escolas Destakes e a Contribuição Financeira às Escolas Apoiadas;
- m) instituir Comissão Estadual do Programa com a participação de representantes da SED/MS e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS) (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 32-33).

Por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, os municípios aderentes ao Programa têm a tarefa de: executar, dentro do prazo estabelecido, as ações previstas pelo Programa; disponibilizar, às equipes técnicas, condições para a implementação das ações propostas pelo Programa; realizar processo seletivo para colaboradores municipais, conforme diretrizes estabelecidas pela SED/MS, e homologar os resultados do processo seletivo dos bolsistas municipais; constituir as Equipes Municipais de Gestão e de Formação.

Cabe aos municípios viabilizar a formação continuada dos professores da Educação Infantil (Pré II), do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental e dos gestores escolares da Rede Pública de Ensino do município; incentivar a participação dos profissionais nos encontros formativos; disponibilizar informações que possam contribuir com o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, com o acompanhamento do processo formativo e demais ações de implementação do Programa; oferecer apoio logístico, infraestrutura adequada e materiais necessários para a realização das atividades de formação continuada; custear as despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem dos coordenadores e formadores municipais, se necessário; alimentar o sistema de monitoramento e avaliação do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, com informações fidedignas das ações realizadas, conforme as orientações da equipe gestora estadual; garantir a logística e os recursos humanos necessários à aplicação Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS); disponibilizar, no prazo estabelecido, a base de dados dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

Como já foi afirmado, nosso objeto de pesquisa é analisar a formação continuada do programa MS Alfabetiza, porém consideramos importante apresentar as suas características, pois compreendemos que a organização geral do programa tem forte influência na formação dos professores, uma delas, faz parte de sua constituição o Prêmio Escola Destaque, por exemplo, instituído pela Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, a qual visa premiar 30 escolas públicas que tenham obtido, no ano anterior a sua concessão, os melhores resultados de alfabetização, bem como conceder a Contribuição Financeira para 30 escolas apoiadas que obtiveram os menores índices de aprendizagem, conforme resultados aferidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS)²⁵, que serão mensurados pelo Índice de Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), observando o contido na Lei n. 5.724, de 23 de setembro de 2021, e no Decreto n. 15.909, de 29 de março de 2022 (Mato Grosso do Sul, 2022a).

Os recursos necessários à execução das ações previstas correrão por conta de dotação orçamentária própria da SED/MS, provenientes do incremento de arrecadação tributária, nos termos do Art. 212 da Constituição Federal. Os recursos financeiros referentes ao Prêmio Escola Destaque e à Contribuição Financeira são destinados à realização de ações voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e da melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes das redes públicas de ensino de Mato Grosso do Sul matriculados na Educação Infantil (Pré II) e no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

Cabe à SED/MS estabelecer quais ações devem ser desenvolvidas pelas escolas premiadas e escolas apoiadas e como poderão ser aplicados os recursos financeiros por elas recebidos. Os valores para o Prêmio Escola Destaque e para a Contribuição Financeira, vinculados ao Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, observarão as disposições contidas no Decreto n. 15.909, de 29 de março de 2022.

Serão premiadas a cada ano considerando os resultados de alfabetização do 2º ano do Ensino Fundamental, 30 (trinta) escolas que atendam as seguintes condições: ter, no momento da avaliação de alfabetização do SAEMS, pelo menos 15(quinze) estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular; ter obtido a melhor média no Índice de Desenvolvimento de Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS); ter no

²⁵ Será apresentado na seção 3.6, por serem utilizados os resultados obtidos por meio da avaliação como planejamento de estratégias nas formações continuadas em 2023.

mínimo, 90% (noventa por cento) de estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

Em caso de empate, terá preferência a escola que atender a um ou mais dos critérios abaixo relacionados, na seguinte ordem: ter o maior percentual de estudantes no nível “adequado”, de acordo com a escala de alfabetização do SAEMS; ter o menor percentual de estudantes no nível “muito crítico”, de acordo com a escala de alfabetização do SAEMS; ter a maior proficiência no 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a escala de alfabetização do SAEMS; ter o maior número de estudantes avaliados no 2º ano do Ensino Fundamental. Permanecendo o empate, após a aplicação dos critérios a que se refere o §1º deste artigo, a classificação será definida mediante sorteio.

Cada escola premiada deverá desenvolver, pelo período de um ano, ações de cooperação técnico-pedagógica com uma das escolas que tenha apresentado os menores resultados de aprendizagem, as quais ficam denominadas escolas apoiadas, conforme regulamento a ser expedido pela Secretaria de Estado de Educação. Serão apoiadas com contribuições financeiras, em igual número ao das escolas premiadas, as escolas públicas que obtiverem os menores resultados no Índice de Desenvolvimento de Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), para implementação de plano de melhoria dos resultados de aprendizagem de seus estudantes

Para fazer jus à contribuição financeira de que trata o art. 10 dessa Lei, as escolas apoiadas deverão atender ainda às seguintes condições: ter, no momento das avaliações do SAEMS, pelo menos 15 (quinze) estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental regular; ter, no mínimo, 90% (noventa por cento) de estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental avaliados pelo SAEMS; ter obtido a menor média no resultado do Índice de Desenvolvimento de Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS).

Os recursos recebidos pelas escolas ficam vinculados para utilização em ações que visem ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes, de acordo com regulamento a ser expedido pela Secretaria de Estado de Educação (SED). As escolas premiadas e apoiadas deverão prestar contas à SED dos valores recebidos a título de premiação ou de contribuição financeira. As escolas premiadas e as apoiadas com contribuição financeira ficam impedidas de concorrer no

ano subsequente nas mesmas categorias nas quais já foram contempladas (Mato Grosso do Sul, 2021).

As fórmulas para cálculo do Índice de Desenvolvimento de Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS), as diretrizes, os critérios e os procedimentos para acompanhamento das ações que visam à manutenção ou à melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes das escolas premiadas e apoiadas, bem como o valor da premiação e da contribuição financeira serão definidos em regulamento estabelecido por ato do Poder Executivo Estadual (Mato Grosso do Sul, 2021).

Para fins dessa Lei, autoriza-se ao Poder Executivo Estadual transferir recursos financeiros para as escolas públicas. Os recursos necessários à execução do disposto nessa Lei correrão por conta de dotação orçamentária própria da Secretaria de Estado de Educação, provenientes do incremento de arrecadação tributária, nos termos do art. 212 da Constituição Federal. A implementação do Programa previsto nessa Lei deverá observar as disposições da Lei Complementar Federal nº 101, de 4 de maio de 2000, em especial as constantes nos Arts. 15 a 17, e da Lei Complementar Federal nº 173, de 27 de maio de 2020 (Mato Grosso do Sul, 2021).

Observamos que embora o Programa MS Alfabetiza apresente características específicas, mantém dimensões estruturantes do PAIC, como citado no início desta seção, estando alinhado as diretrizes estabelecidas pelo PARC o que fica evidente o protagonismo dos grupos empresariais na definição de políticas públicas, exercendo influência direta sobre as prioridades e modelos adotados para a alfabetização de crianças. Esse contexto revela uma progressiva perda de autonomia do governo do estado de Mato Grosso do Sul, tanto na formulação quanto na implementação das ações voltadas à educação.

3.1 Formadores do Programa MS Alfabetiza

De acordo com a Resolução/SED n. 4.177, de 5 de abril de 2023 (Mato Grosso do Sul, 2023a), a Formação Continuada do Programa MS Alfabetiza, no âmbito estadual, contará com Coordenador Estadual e Articulador Regional, os quais deverão ser servidores públicos designados pela Secretaria de Estado de Educação, sem recebimento de bolsa. Cada município deverá contar com Coordenador Municipal e Formador

Municipal, os quais serão servidores públicos colaboradores designados para atender às ações do Programa.

O Coordenador Municipal e o Formador Municipal do Programa serão designados pelo Secretário Municipal de Educação, dentre os servidores do quadro técnico do município, por meio de processo seletivo a ser realizado pelas Secretarias Municipais de Educação, para atender às ações de formação e acompanhamento de professores vinculados ao Programa. Os requisitos necessários para o processo seletivo serão estabelecidos pela SED/MS, a fim de dar uniformidade de tratamento em todos os municípios participantes, a qual poderá minutar e disponibilizar o respectivo edital do processo seletivo.

Em consonância com o quantitativo de cursistas atendidos nas formações ofertadas pelo Programa será o quantitativo de servidores colaboradores por município para a função de Formador Municipal, revisado anualmente pela SED/MS. Para a atuação no Programa, os servidores públicos colaboradores bolsistas assinarão Termo de Compromisso, conforme definido pela SED/MS, por meio do qual se comprometem a: realizar as atividades descritas no Termo de Compromisso; manter seus dados atualizados por meio de contato com a SED/MS; observar as orientações relativas aos procedimentos de implementação e pagamento das bolsas; comprovar a regularidade da sua permanência no país, se for estrangeiro; devolver à SED/MS eventuais benefícios pagos indevidamente.

Para o exercício da função de Coordenador Estadual, o profissional da educação deverá ser servidor público, com licenciatura na área da educação e designado pela Secretaria de Estado de Educação. Suas atribuições serão: coordenar, acompanhar e monitorar as ações do Programa, em todos os seus eixos, no âmbito do território sul-matogrossense. planejar, orientar e subsidiar, em articulação com a equipe Estadual de Gestão e Formação, as ações do Programa, e todo trabalho desenvolvido pelos Articuladores Regionais, Coordenadores Municipais e Formadores Municipais.

O Coordenador Estadual tem como atribuições: planejar as reuniões e os encontros formativos com os Articuladores Regionais, Coordenadores Municipais e Formadores Municipais; acompanhar as ações relacionadas à avaliação do SAEMS no 2º ano do Ensino Fundamental, assim como a análise dos dados e as propostas de intervenções, com vistas à melhoria da aprendizagem; acompanhar a premiação das Escolas Destques e a Contribuição Financeira às escolas apoiadas e as ações

desenvolvidas referentes à utilização dos recursos; representar o Programa em eventos, quando solicitado; participar das reuniões realizadas pela Comissão Estadual do Programa; planejar, em conjunto com a Equipe Estadual de Gestão e Formação, o processo formativo dos professores da educação infantil (pré-escola), do 1º e do 2º ano do ensino fundamental e dos gestores escolares da Rede Pública de Ensino de Mato Grosso do Sul; analisar os resultados das avaliações externas e fomentar ações para melhoria dos indicadores educacionais; e organizar e apoiar a SED na distribuição do material didático complementar para os estudantes do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.

O Coordenador Estadual é responsável por elaborar o plano de curso e relatório anual juntamente com a equipe estadual de formação do Programa; planejar ações que visem fortalecer o Regime de Colaboração com os municípios; gerenciar a equipe estadual de gestão e formação do Programa; acompanhar os planos de trabalho anual e relatórios mensais enviados pelos colaboradores do Programa, juntamente com a equipe estadual de gestão e formação do Programa; e executar outras atividades que forem inerentes à função.

Ainda de acordo com o documento em questão:

O Articulador Regional, deverá ser servidor público, lotado na Coordenadoria Regional de Educação, com licenciatura em Pedagogia e experiência na área da educação. Como atribuições: responsabilizar-se pelo desenvolvimento e acompanhamento das ações do Programa, nos municípios da sua jurisdição, de acordo com os prazos estabelecidos; elaborar plano de trabalho anual das ações do Programa; orientar e acompanhar os Coordenadores Municipais e Formadores Municipais da sua jurisdição, quanto às ações do Programa e seus respectivos prazos; representar o Programa em eventos, quando solicitado; participar das reuniões e de encontros formativos, realizados pela SED, sendo assíduo e pontual; apoiar o Regime de Colaboração nos municípios da sua jurisdição; executar e acompanhar as formações continuadas vinculadas ao Programa; apoiar o coordenador municipal no acompanhamento das ações do Programa; apropriar-se dos resultados das avaliações externas, sugerindo, quando necessário, intervenções pedagógicas; orientar os colaboradores municipais na elaboração e entrega dos documentos solicitados; executar outras atividades inerentes a sua função (Mato Grosso do Sul, 2023a, p. 35).

O Coordenador Municipal deverá ser servidor público, lotado na Secretaria Municipal de Educação, com licenciatura e experiência na área da educação. Suas atribuições são: responsabilizar-se, no âmbito do seu município, pelo desenvolvimento das ações do Programa, em todos os seus eixos; disponibilizar informações à SED/MS,

referente às ações realizadas no município; elaborar plano de trabalho anual, apoiado nas legislações que normatizam o Programa e relatórios mensais das ações realizadas, respeitando o prazo estabelecido.

O Coordenador Municipal também tem as atribuições de apoiar e orientar os formadores municipais no desenvolvimento das suas atribuições, assim como na elaboração e entrega dos documentos solicitados pela SED/MS e Secretaria Municipal de Educação. E também de: articular a comunicação entre a SED/MS, a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que atende a sua jurisdição; viabilizar, acompanhar e avaliar a realização as formações continuadas vinculadas ao Programa; participar de todas as reuniões e encontros formativos, sendo assíduo e pontual; acompanhar o desenvolvimento das ações do Programa nas escolas do município (rede municipal e estadual), oferecendo suporte técnico e pedagógico às equipes; acompanhar a utilização do material didático complementar e a implementação das ações do Programa na escola; orientar e solicitar, aos gestores escolares e coordenadores pedagógicos, os registros das ações realizadas no Programa.

Caberá ao Coordenador Municipal acompanhar as ações relacionadas à avaliação do SAEMS no 2º ano do Ensino Fundamental, assim como a análise dos dados e a proposta de intervenções, com vistas à melhoria da aprendizagem; assessorar as instituições que receberem o prêmio Escola Destaque, assim como as escolas apoiadas, com referência ao gasto e à prestação de contas dos recursos recebidos; exercer, também, as atribuições designadas ao Formador Municipal, se o município não dispuser do quantitativo de professores suficiente para essa função, sem direito ao recebimento de bolsas em duplicidade.

O Formador Municipal deverá ser servidor público municipal, preferencialmente efetivo, com titulação mínima de Licenciatura em Pedagogia, e ter, no mínimo, três anos de experiência na área de atuação, seja na Educação Infantil ou na alfabetização. Poderá atuar na formação dos professores da Educação Infantil (Pré II) e/ou na formação dos professores do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a necessidade do município.

São atribuições do Formador Municipal: realizar o processo de formação presencial e virtual dos professores das redes estadual e municipal, das turmas atendidas pelo Programa em que estiverem alocados, de acordo com as orientações estabelecidas pelas SED/MS e Secretaria Municipal de Educação; orientar e apoiar os professores na

utilização do material didático complementar e na implementação das ações do processo formativo; incentivar e acompanhar a participação dos cursistas nos encontros formativos, presencial e virtual; participar das reuniões e encontros formativos realizados pela SED/MS e pela Secretaria Municipal de Educação, vinculadas ao Programa, sendo assíduo e pontual; enviar plano de trabalho anual e relatórios mensais das ações do Programa, respeitando o prazo estabelecido; elaborar e encaminhar documentos referentes à operacionalização do processo formativo, tais como a lista de frequência, planilhas de acompanhamento, dentre outros, observando os prazos estabelecidos.

O servidor público colaborador do Programa, a qualquer momento, pode se desligar nas seguintes hipóteses: se descumprir as obrigações constantes do Termo de Compromisso e/ou Plano de Trabalho e se o colaborador deixar de ser servidor público. O Coordenador Municipal poderá ser desligado, *ex officio*, a pedido da Secretaria Municipal de Educação, por conveniência e oportunidade da administração.

Em caso de desligamento do Coordenador Municipal, o Município deverá informar à SED/MS o nome do novo servidor público colaborador designado na função. O Formador Municipal será desligado do Programa em razão de cometimento de infração disciplinar ou pelo descumprimento dos compromissos assumidos, comprovado em procedimento sumário, devidamente chancelado pelo Secretário Municipal de Educação.

O desligamento do Formador Municipal deverá ser imediatamente comunicado à SED/MS, juntamente com a designação de um novo Formador Municipal, respeitando-se a ordem de classificação no processo seletivo. O desligamento do Coordenador Municipal e/ou Formador Municipal pode acontecer a pedido, por manifestação unilateral e expressa do servidor público colaborador em deixar de exercer suas funções no âmbito do Programa. No caso de desligamento a pedido, o servidor público colaborador designado deve preencher e assinar o pedido de desligamento e encaminhá-lo à Secretaria Municipal de Educação. O servidor público colaborador que permanecer afastado por mais de 30 (trinta) dias deverá ser desligado do Programa. A SED/MS poderá, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários. A substituição do servidor público colaborador ocorrerá assim que houver o seu desligamento nos termos da Resolução em questão, mediante a designação do novo servidor público colaborador.

Os colaboradores do Programa terão direito ao recebimento de bolsa, conforme permitido pela Lei n. 5.817, de 16 de dezembro de 2021, regulamentada pelo Decreto n.

15.896, de 14 de março de 2022. As Bolsas serão concedidas referentes às funções e nos valores seguintes: para a função de Coordenador Municipal: R\$ 1.000,00 (Um mil reais); e para a função de Formador Municipal: R\$ 700,00 (Setecentos reais) (Mato Grosso do Sul, 2023a).

As bolsas serão devidas pela dedicação de 20 (vinte) horas semanais ao Programa e serão pagas durante o período no qual perdurar a ação do Programa, conforme estabelecido no Termo de Compromisso e no plano de trabalho previamente definido. O quantitativo de bolsas a serem concedidas fica limitado ao previsto no Decreto n.16.139, de 24 de março de 2023, que altera a redação do Anexo ao Decreto n. 15.896, de 14 de março de 2022. É vedado o recebimento de mais de uma bolsa referente ao mesmo período, ainda que o servidor tenha exercido mais de uma função no âmbito do Programa.

O benefício financeiro da bolsa deve ser atribuído a indivíduo único, sendo vedado o seu fracionamento entre servidores colaboradores. Não poderão ser selecionados para atuar como colaboradores do Programa servidores públicos que estejam em cumprimento de pena aplicada em virtude de processo administrativo disciplinar. A bolsa concedida não configura vínculo empregatício e não caracteriza vantagem financeira para efeitos do disposto no art. 26 da Lei Federal n. 9.250, de 26 de dezembro de 1995, e não integra a base de cálculo da contribuição previdenciária, nem se incorpora, para qualquer efeito, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos.

O tempo de vigência do vínculo ao Programa será o previsto no Termo de Compromisso, podendo ser prorrogado pela SED/MS, seja para execução da ação inicialmente planejada ou para outras ações previstas no âmbito dos eixos do Programa. O valor da bolsa será creditado diretamente na conta bancária do profissional da educação, que deverá ser informada no momento da assinatura do Termo de Compromisso. O pagamento da bolsa fica condicionado à apresentação, pelo profissional, do Plano de trabalho anual e relatório mensal das ações desenvolvidas, conforme orientações da SED/MS.

3.2. Live: Abertura das Formações Continuidas do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança

Torna-se importante entender como estão organizadas as etapas de formação continuada do Programa em pauta. Para tanto, as etapas e formas de apresentação são importantes para compilar dados que favoreçam compreender os objetivos e a metodologia que se propõe para a execução das atividades de formação.

O lançamento do referido Programa aconteceu por intermédio de uma *live*, no dia 09 de abril de 2022, com a participação de mais de 2.000 profissionais de educação conectados durante um sábado letivo. A secretária de estado de Educação de Mato Grosso do Sul, na época a Professora Maria Cecília Amêndola da Motta, deu início à formação, proferindo que os estudos para a elaboração do Programa MS Alfabetiza vinham sendo realizados desde 2018 e 2019 e que em 2021 o Programa foi escrito e transformado em Lei, por meio de uma política de governo, para que pudesse ter sequência.

Nesse contexto, o que garante a inviolabilidade de uma política é o seu caráter público, “[...] que não é monopólio do Estado-assentado na sua legitimidade democrática e na sua irreducibilidade ao poder discricionário dos governos” (Pereira, 2011, p. 174). Dessa forma, para a autora, toda política pública compromete sim o Estado, na garantia de direitos, mas compromete também a sociedade na defesa da institucionalidade legal e integridade dessa política ante a eventos, como, por exemplo, o assédio de interesses particulares e partidários, o clientelismo, os cálculos contábeis utilitaristas e os azares da economia de mercado.

Compartilhando do mesmo pensamento, Behring e Boschetti (2016, p. 199) pontuam que é preciso não confundir Estado com governos, pois “[...] estes passam, o Estado fica é a perspectiva de transformação do Estado que deve orientar nossas ações, no sentido de materializar aquela concepção de direitos, de cidadania e de política social que, inegavelmente, passa pela responsabilidade do Estado”. Dessa forma, uma política pública requer o fortalecimento das lutas e dos movimentos sociais em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Ao falar sobre a formação continuada do Programa para os Professores Alfabetizadores do 1º e 2º anos e da Educação Infantil, a ex-secretária Professora Maria Cecília explica que a valorização desses profissionais é uma busca, que tem como objetivo tornar o estado de Mato Grosso do Sul referência na alfabetização. Para tanto, desde o início dos estudos, o Programa contou com muitas parcerias, culminando na elaboração de uma Coletânea constituída por material entregue aos alunos e professores do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental com foco na alfabetização. Esse material é

composto por textos de autores do estado de Mato Grosso do Sul, utilizando a fauna, a flora, bem como poesias e músicas.

A *live* de lançamento da formação continuada 2022 apresentada em parceria entre a Secretaria de Estado de Educação – SED com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME contou com a participação da Professora Isabele Veronese²⁶, que proferiu a palestra intitulada “Programa MS Alfabetiza, Alfabetização: Os Desafios da Recomposição das Aprendizagens da leitura e da Escrita”. A Professora Isabele acompanhou a produção do material e observou que ele traz os aspectos essenciais para garantir a alfabetização na idade certa. Nas palavras da palestrante: “[...] é uma construção muito bonita, olha para o cenário pós-pandemia, em que os dados apresentados por pesquisas muitas vezes assustam, mas não podem nos paralisar, tem que servir para nos mobilizar”.

Em seguida, a formação foi ministrada pela Professora Mônica Correa Baptista²⁷, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que iniciou sua fala destacando que o material do Programa MS Alfabetiza leva em conta o contexto em que as crianças vivem e valoriza a diversidade do Brasil. Além disso, é um importante exemplo do preceito de regime de colaboração, que não é comum, e o fato de o poder público estadual compreender que tem responsabilidade com a Educação Infantil é muito importante ser destacado.

A referida professora palestrou sobre o tema “O Papel da Educação Infantil na Apropriação da Linguagem Escrita, Alfabetização, Leitura e Escrita: O Que a Educação Infantil Tem a Ver Com Isso? Cenas do Cotidiano”. Questionou também como está a

²⁶ Atualmente é assessora de Língua Portuguesa em escolas privadas e formadora de professores e de gestores na rede pública. Autora e revisora de livros didáticos de Língua Portuguesa para a educação infantil e anos iniciais. Coaching e Consultora Educacional. Atua na produção de materiais diversos relacionados a currículos e orientações pedagógicas para a rede pública e privada. Ministra palestras e oficinas para professores de educação básica na rede pública e privada. Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Especialista em Alfabetização (Informações coletadas do Lattes em 21/06/2022). Acesso: 10 maio 2024.

²⁷ Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Pesquisadora do CEALE - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da FAE/UFMG e do NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil da FAE/UFMG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da UFMG (1992), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (1995), Doutora em educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (2008), Pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Autônoma de Barcelona (2016). Líder do grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI (CNPq). Coordenadora do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (MEC/UFMG/UNIRIO/UFRJ). Atua, prioritariamente, em temas relacionados às práticas pedagógicas de leitura e escrita junto a crianças de zero a seis anos; formação de professores; políticas públicas e Educação; alfabetização, leitura e escrita; currículo e Educação Infantil. Informações coletadas do Lattes em 01 ago. 2023. Acesso em: 13 abr. 2024.

escola após dois anos em que fomos acometidos pela tragédia sanitária, social, econômica e política e questionou se será possível pensar em recuperar o que se perdeu.

Ressaltamos que na implementação da formação continuada do Programa MS Alfabetiza um dos objetivos iniciais da proposta é olhar para o cenário pós-pandemia a fim de oferecer o acolhimento ao professor alfabetizador, que se encontrava fragilizado, necessitando de atenção e, ao mesmo tempo, tendo que se apropriar da necessidade de ressignificar várias coisas, compreender as transformações e estar receptivo a ajustar sua atuação para esse momento delicado, buscando alternativas no que se refere à sua postura pedagógica.

A Formação Continuada do Programa MS Alfabetiza pontua preocupação em relação ao panorama da alfabetização, que no Brasil já era um desafio, muito antes da pandemia, tornando a formação de leitor de texto um desafio para a educação brasileira. Nessa direção, destaca-se que o impacto da pandemia de COVID-19 foi maior para as crianças menores, pois brincaram e se socializaram menos. Durante a formação, foi ressaltado que as vivências fazem muita falta quando se pensa no desenvolvimento integral, nas competências socioemocionais e nos aspectos motores das crianças, ou seja, numa série de dimensões do desenvolvimento e da aprendizagem delas que precisam ser olhadas.

Para garantir a alfabetização das crianças, foi exigido do professor durante o período pandêmico ressignificar-se, adaptar-se às novas linguagens e recursos tecnológicos e criar metodologias. Foi um período de desafios aos professores em geral e aos que alfabetizam ainda mais, pois alfabetizar também depende das relações estabelecidas entre os pares, do ambiente onde essas relações surgem, dos intercâmbios entre os estudantes e de possibilidades de constituir-se como leitores ao se apropriarem da alfabetização. Essas situações requerem momentos presenciais, os quais foram negados às crianças nesse período.

A formação do Programa destaca o desafio da escola e o desafio do professor para assegurar a alfabetização da idade certa, como, por exemplo, dar conta das crianças que já avançaram sem aprender a ler e escrever o distanciamento das escolas e as crianças contabilizarem mais de 700 dias sem aula presencial no período de pandemia.

Para atender esse desafio, a formação continuada do Programa enfatiza que o professor precisa ter a clareza do que é a alfabetização. Para tanto, a alfabetização é conceituada como a compreensão do sistema de escrita alfabética, entendendo as regularidades que regem esse sistema. Não se trata apenas de aprender o código, não basta

aprender letras e as sílabas, já que, para que as crianças se alfabetizem, elas têm que aprender como a linguagem funciona, como funciona no dia a dia, como funciona nos textos.

Achamos interessante trazer o conceito de alfabetização, que, segundo Mortatti (2011), é amplo e abrange diversas teorias e técnicas. A autora afirma ser um dever estudar esse tema em um país como o Brasil, pois a alfabetização, além de ser um direito de todos os cidadãos, deve ser pesquisada para que se adéque e contribua efetivamente para o desenvolvimento do alfabetizando.

Ainda nas palavras de Mortatti (2011), a alfabetização é vista como um instrumento privilegiado de aquisição de saber, que traz esclarecimento, sendo um importante mecanismo para o desenvolvimento social. Nesse sentido, ser alfabetizado se torna um privilégio no que se refere ao saber na sociedade moderna e ao seu desenvolvimento e avanço, visto que, na atualidade, a alfabetização é um importante mecanismo político de autonomia e cidadania. Sob esse foco, a alfabetização, conforme a autora, não se limita apenas ao ensino de leitura e escrita ou aprender a ler e escrever. Ser alfabetizado vai além de conhecer o código linguístico, saber as letras do alfabeto ou até ler e escrever algumas palavras.

A formação do Programa MS Alfabetiza evidencia a importância de o professor realizar a avaliação diagnóstica para diagnosticar os saberes que a criança já possui em relação à leitura e à escrita, sendo tal ação imprescindível para planejar atividades potentes, que garantam o avanço da criança. Acima de tudo, enfatiza que é um momento de debater, conversar e discutir a alfabetização e, além disso, buscar atividades potentes e contribuições das ciências para compreender esse processo.

Nesse viés, de acordo com Moretti e Moura (2010), refletir sobre a educação e a formação de professores passa por questionar qual indivíduo queremos formar. Concordamos com as autoras ao preferir ficar com a opção da formação de um homem histórico, humanizado por meio de um processo de apropriação cultural:

Essa cultura, construída socialmente, implica conhecimentos e técnicas, mas também artes, valores, posturas... Nesse sentido, a educação é um processo social e não individual. Dá-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos que deverão ser coletivos. Nessa concepção de educação a apropriação do conhecimento construído historicamente é parte do processo de humanização dos sujeitos. Sendo assim, o saber tem valor enquanto formador do homem, perdendo seu aspecto utilitarista de “servir para”, deixando assim de ser entendido como valor-de-troca. O saber não é importante apenas para a inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é ser humano (Moretti; Moura, 2010, p. 353).

Há a ênfase no Programa no fato de que as crianças viveram sem a escola, mas é preciso dar continuidade, é preciso considerar as aprendizagens que foram vivenciadas nas práticas sociais, numa sociedade que chamamos de sociedade grafocêntrica, ou seja, uma sociedade em que a leitura e a escrita marcam as práticas sociais e as interações.

3.3 Formação Presencial 2022²⁸ – “Formação Continuada Trilhando Caminhos para o processo de alfabetização em Mato Grosso do Sul”

Conhecer a organização de cada módulo, que traz como objetivo dar suporte ao professor, nos permite avançar e compreender a dinâmica das formações. Portanto, vale ressaltar que, ao início de cada módulo, são feitos encontros presenciais e, em seguida, os professores são orientados a acessarem a plataforma *Moodle*, onde realizam leituras das bibliografias sugeridas para a formação continuada do Programa MS Alfabetiza e participam das atividades on-line do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Tivemos acesso aos slides em formato de *PowerPoint*, contendo o Roteiro do Cursista e o Roteiro do Formador; ambos são parecidos, diferenciando-se os *links*, já que no Roteiro do Formador são disponibilizados textos, atividades e lista de presença. Além disso, esse Roteiro se apresenta de forma clara e objetiva, com explicações minuciosas de como serão respondidas as atividades, bem como são informados o tempo de duração de cada proposta e o modo de proceder durante a formação continuada com os cursistas.

Corrêa (2025) assevera que a elaboração dos roteiros de formação é realizada por técnicos da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), integrantes da equipe estadual vinculada à Coordenação Estadual do Programa MS Alfabetiza. A equipe é composta por servidores públicos, professores e pedagogos, responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento dos materiais formativos. E a Associação Bem Comum (ABC) contrata especialistas e consultores em formação continuada para assessorar a produção dos materiais disponibilizados nos encontros formativos, contribuindo com análises técnicas e metodológicas.

[...] a atuação da Associação Bem Comum (ABC), nesse contexto, remete às reflexões presentes nos estudos acadêmicos, que discutem a influência do setor privado na redefinição de atribuições que deveriam

²⁸ Fonte: Roteiro do Formador(2022) [não publicado]

ser exclusivamente do Estado. Essa influência tem implicações na democratização da escola pública e da educação básica, à medida que a lógica privada passa a exercer influência na formação docente (Corrêa, 2025, p. 177).

A primeira Formação Continuada do Programa intitula-se “Trilhando Caminhos para o Processo de Alfabetização em Mato Grosso do Sul”. A formação continuada, organizada de forma presencial pela Secretaria de Estado de Educação (SED) e pela Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (CFOR), apontou como objetivo acolher o professor alfabetizador e, ao mesmo tempo, fortalecer a sua prática pedagógica por meio de estudos, trocas de experiências e discussões, que subsidiaram repensar a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que ele atua e voltada às necessidades dos estudantes. Vale ressaltar que a primeira formação foi subdividida em 4 Módulos: 1º Módulo: “Os impactos da pandemia no processo de alfabetização: Como propor estratégias de recomposição das aprendizagens?”; 2º Módulo: “A avaliação no processo de alfabetização”; 3º Módulo: “Consciência fonológica e a compreensão da leitura e da escrita alfabética”; 4º Módulo: “A formação do leitor e o trabalho com os campos de atuação na Coletânea MS Alfabetiza”. Somando uma carga horária de 80 horas.

Em relação ao fortalecimento da prática pedagógica, de acordo com Martins (2009), a formação de professores, inicial ou continuada, deve assegurar a aprendizagem de um conjunto de conhecimentos, domínios teórico-metodológicos e técnicos, bem como ser uma via estruturante de recursos afetivo-cognitivos para que tais profissionais reconheçam seu trabalho em sua cientificidade, em sua criticidade e em seu potencial transformador. Para tal, é de suma importância que o professor possa, por meio da formação, reconhecer a educação e o ensino sistematizado como instrumentos de transformação da realidade.

Entre as orientações repassadas no Roteiro do Formador Municipal, constava: receber os cursistas de forma acolhedora e organizar grupos de trabalho com 4 a 5 pessoas, se possível integrando professores que atuam com o 1º e o 2º anos. Feito isso, a formação foi iniciada com a apresentação do slide preparado pela equipe responsável pelo Programa MS Alfabetiza, que primeiramente orientou os Formadores Municipais, que formariam os cursistas em seus municípios.

Durante todo o período de formação do Módulo I, o *slide* intitulado Os impactos da pandemia no processo de alfabetização: Como propor estratégias de recomposição das aprendizagens dos estudantes? permaneceu projetado. Seguindo as indicações, o formador fez a leitura e os comentários, “[...] evidenciando que o trabalho visa oportunizar reflexões conjuntas sobre os impactos da pandemia na educação e a intencionalidade de traçar estratégias que possam auxiliar os estudantes na recomposição das aprendizagens” (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 6).

No material disponibilizado aos cursistas, encontram-se “*Links interativos*” ou figuras, orientando que naquele trecho existe possibilidade de ampliar os estudos, conectando os professores cursistas a excertos de textos *on-line*. Outro recurso utilizado é o “Repositório” com arquivos de materiais para subsidiar. Conforme mostra a figura abaixo, as atividades foram executadas seguindo um cronograma de horário e tempo estipulado.

Figura 2– Cronograma das atividades – Formação do Programa MS Alfabetiza

Horário	Abordagem	Objetivo
7h - 7h20min	Recepção (20 min)	Recepção e apresentação dos participantes.
7h20min - 7h50min	Acolhida: Como eu me sinto... (30 min)	Diálogo sobre o sentimento diante dos desafios enfrentados no processo de alfabetização e recomposição das aprendizagens dos estudantes.
7h50min - 8h30min	Atividade I - "POR QUÊ"? (40 min)	Dialogar e refletir sobre importância de reconhecer os interesses e curiosidades dos estudantes.
8h30min - 8h45min	Impactos da pandemia no processo de alfabetização (15min)	Dialogar e refletir sobre o impactos da pandemia na alfabetização.
8h45min - 9h10min	Atividade II - Tempestade de ideias (25min)	
9h10min - 9h25min	Intervalo - Café (15 min)	
9h25min - 9h40min	Estratégias de recomposição das aprendizagens (15min)	Fortalecer as discussões sobre recomposição das aprendizagens, visando planejar estratégias que envolvam a consolidação de habilidades essenciais dos estudantes matriculados no Ensino Fundamental.
9h40min - 10h25min	Atividade III - Estratégias de recomposição das aprendizagens (45min)	
10h25min - 10h55min	Socialização da atividade (30min)	
10h55min - 11h	Avaliação do Módulo (5min)	

Fonte: Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, slide 5 Materiais do Formador, Agenda, p. 6).

Os textos iniciais da formação remetem à reflexão com referência ao momento histórico de 2020, em que o mundo e o Brasil precisaram decretar o isolamento social, como já foi mencionado, situação que impactou os aspectos cognitivos e socioemocionais de todos os envolvidos com a educação, principalmente os professores e os estudantes.

Como objetivo geral, o Módulo I buscou analisar os impactos causados pela pandemia na alfabetização, visando à proposição de estratégias de recomposição das

aprendizagens, considerando as habilidades essenciais que não foram consolidadas nos anos anteriores, em 2020 e 2021. Como objetivos específicos, intencionou-se traçar estratégias de recomposição das aprendizagens, a fim de mitigar os impactos da pandemia no processo de alfabetização e letramento dos estudantes sul-mato-grossenses (Mato Grosso do Sul, 2022).

O documento em questão recomenda a necessidade da recomposição das aprendizagens:

Formador(a), é de extrema importância que no decorrer de sua exposição, você apresente que a terminologia “recomposição das aprendizagens” vem sendo utilizada por diversos países em resposta às emergências educacionais ocasionadas por contextos de crise e guerra. Portanto, no entendimento deste processo formativo, utiliza-se essa terminologia alinhando-se às propostas internacionais. No entanto, esclareça que alguns municípios utilizam a nomenclatura “recuperação das aprendizagens” como mesmo viés de recomposição (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 15).

Vale salientar que o Decreto Nº 11.079, de 23 de maio de 2022, implantou a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. No Capítulo I, Art. 1º, ficou instituída a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, por meio da qual a União, em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, implantou estratégias, programas e ações para a recuperação das aprendizagens e o enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica. O capítulo II, Art. 2º IV do mesmo documento assim define a recuperação de aprendizagens:

[...] conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens (Brasil, 2022).

O Módulo I menciona que a realidade de recomposição não foi um fator só brasileiro, mas sim global: diversos países e redes de ensino reinventaram-se para gerir esse intermédio desafiador. O documento acentua que não existe um modelo único para recompor a aprendizagem, já que a recomposição deve ser programada de acordo com um aparato pedagógico, estipulando o que foi perdido em termos de aprendizagem e o que precisa ser resgatado.

Pontuamos aqui que o problema da alfabetização é secular no Brasil. Santos e Rocha (2018) asseveram que, embora os dados estatísticos revelem que vem crescendo o número de crianças matriculadas e frequentando as escolas, em contrapartida esses dados atestam que crianças e adolescentes não conseguem concluir o Ensino Fundamental com fluência na leitura e escrita. Esses resultados mostram que os desafios da alfabetização não estão associados ao período da pandemia de COVID-19, pois essa dificuldade atravessa décadas.

No que diz respeito ao roteiro da Formação do Programa MS Alfabetiza, do Módulo I foi organizado em cinco momentos. No primeiro, houve a acolhida com o tema “Como eu me sinto”. Nesse momento, foi projetado um *slide* e, após algumas imagens pertinentes, foram expostos os seguintes questionamentos: “Qual(is) imagem(ns) representa(m) o seu sentimento diante dos desafios encontrados neste ano na sua turma de alfabetização? Qual(is) imagem(ns) representa(m) o seu sentimento diante dos desafios da recomposição da aprendizagem e da alfabetização na idade certa?”

Figura 3 - Imagens de Sentimentos – Atividade de Acolhida – “Como eu me sinto”



Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 7).

No segundo momento, foi executada a Atividade I, intitulada “Por quê?”, com a projeção do vídeo da música “Oito anos”, de Adriana Calcanhoto. Essa etapa também provocou nos cursistas uma série de questionamentos que permeiam o imaginário do estudante, tais como: “Em sala de aula, quantas vezes já paramos para responder um determinado “por quê?” E ainda: Quantos “porquês” já foram deixados de responder?”.

Como mencionamos no início desta seção, o material do roteiro do formador se apresenta com orientações e “Repositórios” com as atividades direcionadas, levando o cursista a acessar outro ambiente a que será redirecionado, como mostra a figura 4.

Figura 4 – Orientação – Formador Municipal – Atividade I – “Por quê?”


Orientações:

- 1) Projetar o vídeo de Adriana Calcanhoto, presente no slide 10. [Repositório Materiais Atividades](#)
- 2) Em seguida promover um momento de socialização de ideias, a partir do vídeo e da letra da música.

Formador(a), a música “Oito anos” apresenta uma série de questionamentos que permeiam o imaginário do estudante. Em sala de aula quantas vezes já paramos para responder um determinado “**por quê**”, ou mesmo, quantos “**por quês**” já foram deixados de responder?

Caso seja necessário, você poderá utilizar outras perguntas mobilizadoras neste momento:
 - Que indagações estão presentes em você neste ano letivo?
 - Como selecionar os por quês dos estudantes a favor do processo de aprendizagem?
 - Quais por quês vindos dos estudantes já utilizou e teve bons resultados?
- 3) Projetar o slide 11 com as questões disparadoras:
 - Qual o “por quê” mais curioso você já ouviu de um estudante?
 - Enquanto professores(as), como podemos instigar e valorizar os “por quês”?
 - Qual olhar o(a) professor(a) deve ter para transformar as indagações realizadas pelos estudantes em oportunidades de aprendizado?

🚩 Caso o local não seja adequado para uma projeção de boa qualidade, pode-se fazer a leitura da música ou enviar o vídeo pelo *whatsapp*.

Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 9).

O terceiro momento trouxe a Atividade II, com o tema “Os impactos da pandemia no processo de alfabetização”. Com o tempo estimado de 15 minutos, o *slide* exibiu algumas informações acerca do cenário pandêmico, como “O que dizem os estudos no Brasil?”. Uma publicação da revista Vozes da Educação em 2021, retratada no módulo I, traz a seguinte informação.

O que dizem os estudos no Brasil?

- O Brasil registrou uma média de 279 dias de suspensão de atividades presenciais, durante o ano letivo de 2020;
- Suspensão das atividades presenciais das escolas;
- 5,1 milhões de estudantes impactados somente no Brasil;
- Aumento da desigualdade de aprendizagem entre os estudantes;
- Altos índices de evasão escolar;
- Baixo rendimento escolar.

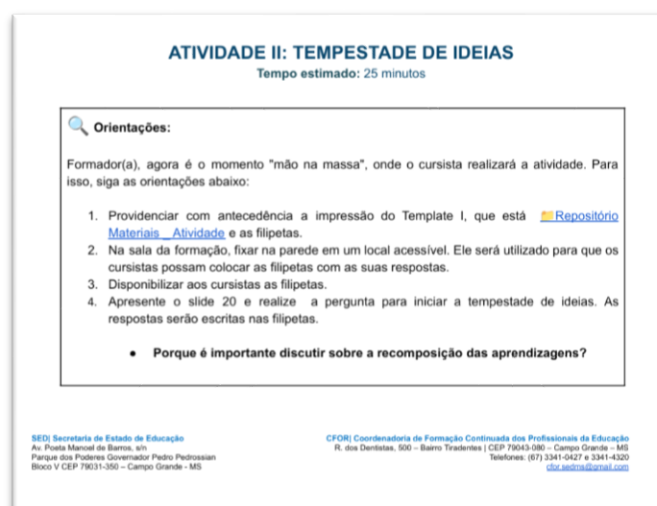
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

- Estima-se que, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de Matemática e 38% do de Língua Portuguesa, em comparação com o que ocorreria nas aulas presenciais. Fonte: Vozes da Educação, 2021 (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 13).

O material da formação continuada do Programa em análise apresenta aos professores cursistas o levantamento da Fundação Lemann e do Instituto Natura, destacando os três grandes desafios que evidenciam os impactos da pandemia à educação: Aumento da evasão escolar; aumento das lacunas de aprendizagem; e piora na saúde mental e emocional de estudantes e professores. Os gráficos do Estudo da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal²⁹, também presente no material da formação, evidenciam os impactos da pandemia em relação aos conhecimentos dos estudantes matriculados no segundo ano da Pré-Escola em 2020 sobre linguagem e matemática, fazendo um comparativo com estudantes que frequentaram a escola de forma presencial, em 2019. Esse comparativo teve o intuito de salientar os prejuízos que a pandemia trouxe aos estudantes em todo o país e a atividade teve o objetivo de frisar a importância da recomposição das aprendizagens no processo de alfabetização e letramento.

A Atividade II apresenta mais um tópico, seguindo as orientações presente na Figura 5.

Figura 5 – Orientações Atividade II – Tempestades de Ideias

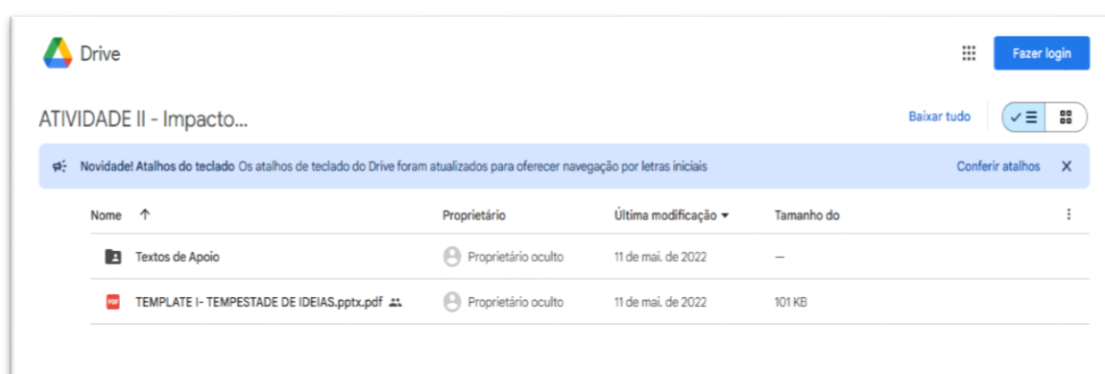


Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 14)

²⁹ A Fundação Maria Cecília Souto Vidigal é uma organização da sociedade civil que trabalha pela causa da primeira infância com o objetivo de impactar positivamente o desenvolvimento de crianças de até 6 anos. Fonte: <https://fundacaomariacecilia.org.br/>. Acesso em: 24 maio 2024.

Como podemos observar na figura 5 e em toda proposta metodológica da formação do Programa MS Alfabetiza, as ações didáticas que estabelecem as etapas de como elas devem ser realizadas estão no “Repositório Materiais – Atividade”, o qual, ao ser acessado, oferta ao formador e ao cursista atividades de forma a garantir todas as ações instruídas e também orienta os professores como devem ou não proceder para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive com sucesso, o que acaba desvalorizando o professor, já que o material disponibilizado não foi produzido por ele e muitas vezes não corresponde à realidade de sua sala de aula.

Figura 6 - “Repositório Materiais – Atividade”



Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, Repositórios Materiais Atividade, p. 14).

Nessa atividade também são fornecidos textos de apoio, que servem para que os cursistas possam colocar nas filipetas as suas respostas. Os títulos desses textos e seus autores são apresentados no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Textos de apoio – Atividade II

Como garantir a recomposição das aprendizagens na retomada presencial das aulas Publicado em Nova Escola, 05 de janeiro de 2022 Alessandra Gotti Hélio Daher
Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação CENSO ESCOLAR – Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep Publicado em 08/02/2021 atualizado em 11/04/2022
O Impacto da Pandemia da COVID-19 no Aprendizado e Bem-Estar das Crianças Publicação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Produzido por pesquisadores do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPope/UFRJ) 2021
Recomposição de aprendizagens em contextos de crise

Levantamento Internacional sobre estratégias de recomposição de aprendizagens Realização: Vozes da Educação/ Apoio: Fundação Lemann e Instituto Natura
O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas Publicado em Nova Escola, 23 de fevereiro de 2022 Vitor Santos
Recomposição das Aprendizagens: Estratégias Educacionais para enfrentar os desafios da pandemia Fundação Lemann e Instituto Natura, fevereiro de 2022

Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, Repositórios Materiais Atividade, p. 14).

A Atividade III, do quarto momento, tratou da temática “Estratégias de recomposição das aprendizagens”, com o tempo estimado de 45 minutos, fornecendo um quadro de orientações para o formador seguir. Os formadores foram avisados de que, para o desenvolvimento dessa etapa, seria utilizado o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, com habilidades de Língua Portuguesa do 1º e dos 2º anos. Caso o município possuísse um currículo próprio e matriz de habilidades essenciais/prioritárias construídos para a Recomposição das Aprendizagens, caberia ao formador organizar esses materiais durante esse momento da Formação.

O material do formador, que evidencia o desafio de alfabetizar os estudantes na idade certa, assim como recompor habilidades prioritárias que não foram consolidadas em anos anteriores, está fundamentado na BNCC (2018). No referido material, ao ser definido em que consiste a alfabetização, adverte-se que:

Para isso, é necessário ter clareza de que alfabetização é a compreensão do sistema de escrita alfabética, ou seja, a compreensão das regularidades que regem esse sistema. Isso significa que não basta só aprender o código alfabético, as letras e as sílabas. Os estudantes em fase de alfabetização precisam entender como a linguagem funciona nos diversos contextos sociais e nas práticas de leitura e escrita, concepção que está alicerçada no letramento.

Nesse sentido, para aprender a ler e escrever é necessário que os estudantes desenvolvam a consciência fonológica, reconheçam relações entre grafema-fonema/fonema-grafema (letra-som/som-letra), seus nomes e suas representações gráficas. Para compreensão desse sistema, são realizadas em sala de aula atividades partindo dos textos, da comunicação e das práticas de linguagem, que possibilitam que as crianças compreendam esse sistema de escrita e avancem nas suas práticas de letramento, lendo textos cada vez mais complexos e aprendam a produzir esses textos (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 16).

Nas palavras de Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Para a mesma autora, a questão dos métodos é tão importante, mas não a única solução para as dificuldades das crianças em aprender a ler e escrever nem dos professores em ensiná-las. Nesse sentido, é importante aprender a ler e escrever como direito, não em virtude da submissão ao dever apenas de codificar e decodificar os signos linguísticos. O direito está ligado ao fato de as crianças serem resgatadas do abandono, da escuridão, da solidão e da proibição de ingressarem no novo mundo, um mundo que os fará mais críticos em relação a ele.

O objetivo da atividade III foi fomentar estratégias, considerando a concepção da recomposição das aprendizagens, isto é, olhar para as habilidades não consolidadas dos anos anteriores e do ano vigente. Abrangeu explorar o Currículo, com foco em habilidades que se articulem, considerando a progressão das aprendizagens.

Figura 7 – Orientação – Atividade III

ATIVIDADE III - Estratégias de recomposição das aprendizagens

Tempo estimado: 45 minutos

 **Orientações:**

Formador(a) para o desenvolvimento da Atividade III, utilizaremos o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. Caso seu município tenha um currículo próprio e matriz de habilidades essenciais/prioritárias construída para a Recomposição das Aprendizagens, faz-se necessário organizar esses materiais para serem utilizados nesta atividade.

Providenciar com antecedência a impressão do *Template II - Estratégias de Recomposição das Aprendizagens* (para preenchimento do cursista) e do *Template II - Orientação - Estratégias de Recomposição das Aprendizagens*

Todos os materiais para realização desta atividade estão disponíveis na pasta  [Repositório Materiais Atividade:](#)

TEMPLATE II - Estratégias de recomposição das aprendizagens

Fonte: Roteiro do Formador Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 18).

Para essa atividade, o formador foi orientado a conduzir os cursistas a seguir as seguintes etapas:

Siga as etapas abaixo:

1. Dividir os cursistas em 5 grupos. Caso não seja possível, organize-os de acordo com a quantidade de cursistas;

2. Entregue para cada grupo os materiais listados abaixo:

Excerto 1 - Mapa de Classe da Nova Escola;

Excerto 2 - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul/ habilidades de Língua Portuguesa do 1º e 2º anos e 2º anos;

Excerto 3 - Matriz de Habilidade Essenciais/SED LP 2º ano (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 19 - 20).

Importante destacar que o Formador foi orientado sobre o fato de que essa atividade consiste em um ensaio de observação dos níveis de desenvolvimento da escrita e da leitura dos estudantes e sobre a definição de estratégias mensuráveis para que avancem no processo de alfabetização e letramento.

O material ressaltou que foram utilizados os quatro níveis de hipóteses de escrita definidos pelas pedagogas e psicolinguísticas Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por serem os mais difundidos tanto no Brasil quanto em outros países, a saber: pré-silábico, silábico sem valor sonoro convencional, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético, como mostra o segundo item da figura abaixo.

Figura 8 – Atividade – Trabalho colaborativo

 **Atenção:**

- Formador(a), esta atividade consiste em um ensaio de observação dos níveis de desenvolvimento da escrita e leitura dos estudantes e definição de estratégias mensuráveis para que avancem no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, considerando o tempo para realização da atividade, optou-se pela escolha do nível de desenvolvimento da escrita mais frágil apresentado pelo grupo. No entanto, é importante você salientar que, em sala de aula, é preciso que o(a) professor(a) realize o mapeamento de toda a turma, identificando as habilidades que não foram consolidadas e propondo estratégias que atendam as especificidades de cada um dos níveis.
- Ressalta-se que foi utilizado os níveis de hipóteses de escrita definidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, pedagogas e psicolinguísticas, por serem a mais difundida tanto no Brasil como em outros países, que são: pré-silábica, silábica sem valor sonoro convencional, silábica com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabética.
- Esta atividade consiste em um trabalho colaborativo entre professores(as) dos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, traçando estratégias de recomposição para os estudantes do 2º ano.

Fonte: Roteiro do Formador Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 22).

Nessa etapa do módulo, pela primeira vez, além de fundamentos calcados na BNCC, como uma base teórica que promove o entendimento dos processos de leitura e escrita para o professor, há referência as pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky. É sabido que as pesquisadoras partiram do pressuposto da teoria piagetiana de que todo conhecimento possui uma origem e, pelo método clínico dos pressupostos teóricos de Jean Piaget, as autoras queriam entender como as crianças se apropriam da cultura escrita, possibilitando a elaboração da obra intitulada de “Psicogênese da Língua Escrita”, introduzida no Brasil por volta dos anos 1980. Para elas, a aprendizagem acontece por meio de experiências que a criança vivencia, experimenta e, a partir disso, constrói o seu conhecimento de forma pessoal. O papel do aluno nesse processo é de sujeito ativo e o do professor é o de criador de conflitos para estimular a aprendizagem, de forma a orientar o processo de construção de conhecimento.

Diante dessa constatação da base teórica, a atividade descrita consiste em um trabalho colaborativo entre professores(as) dos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental, traçando estratégias de recomposição para os estudantes do 2º ano. Para tanto, os professores tiveram acesso ao Mapa de Classe disponibilizado pela revista Nova Escola, cujo acesso aconteceu via Repositório Materiais – Atividade:

Figura 9 – Excerto 1 – Mapa de Classe – Nova Escola

PARA USAR COM SEUS ALUNOS

nova escola

Mapa da Classe

QUAIS SÃO AS HIPÓTESES A SEREM PREENCHIDAS?

1

Pré-silábica:

As produções são marcadas pela não correspondência entre partes do falado e partes do escrito, ou seja, não há correspondência sonora. O uso aleatório de letras, a preferência por algumas delas (como as letras do próprio nome) e elementos gráficos como números e garatuja (aqueles rabiscos que as crianças fazem e que se distinguem dos desenhos) são outros elementos característicos dessa hipótese de escrita.

Exemplos:

AJFABEOIP para PANELA

ABEV para MAÇÃ

ICLO para BEXIGA

DOBC para BOLO

2

Silábica sem valor sonoro convencional:

Nessa fase, a criança descobre que a quantidade de letras pode se relacionar com a quantidade de sílabas e entende que é preciso variar as letras ao escrever tanto uma palavra quanto um conjunto delas. Nas produções, é comum a utilização de uma letra para cada sílaba. Outra marca é que o aluno não usa, necessariamente, letras correspondentes para escrever as palavras.

Exemplos:

CTD para BANANA

ADOG para TELEFONE

KEA para MACACO

CJTI para ELEFANTE

3

Silábica com valor sonoro:

Agora, a criança entende que cada sílaba é representada por uma vogal ou consoante que expressa seu som correspondente. Em geral, as vogais são usadas para representar cada valor sonoro. Há associação entre a quantidade de letras e quantidade de sílabas (mesmo que não conheçam ainda o conceito de sílaba) e as crianças já sabem que têm de variar as letras ao escrever palavras e conjuntos de palavras, usando letras adequadas aos sons.

Exemplos:

ABAI para ABACAXI

AAO para MACACO/CAVALO

AEO para CADERNO

IAEIO para BRIGADEIRO

4

Silábico-alfabética:

A criança não registra mais só uma letra para cada emissão de som, mas passa a colocar mais letras nos registros silábicos, às vezes usando-as de forma pertinente, às vezes escolhendo-as aleatoriamente. Ao ler o que produziu, é comum que o aluno se incomode com o resultado, pedindo para trocar, eliminar ou acrescentar letras. O incômodo é sinal de que ele está construindo hipóteses mais sofisticadas, aproximando sua escrita da convencional.

Exemplos:

HXUVVA para CHUVA

CLEDRO para CALENDÁRIO

SAMALE para SALAME

TOAR para TORTA

5

Alfabética:

A criança já sabe como produzir registros que podem ser lidos por outras pessoas e começa a se questionar sobre como grafar corretamente as palavras. É nessa fase, em geral, que aparecem dúvidas sobre se a palavra é escrita com x ou ch, por exemplo. Esse tipo de questão demonstra que o aluno já entendeu que a escrita não é apenas uma transcrição do oral, e que várias letras podem ser usadas para sinalizar um mesmo som, mas há regras e convenções que ditam as adequadas, caso a caso.

Exemplos:

PASARO para PÁSSARO

CAZA para CASA

QUIRIDA para QUERIDA

CARO para CARRO

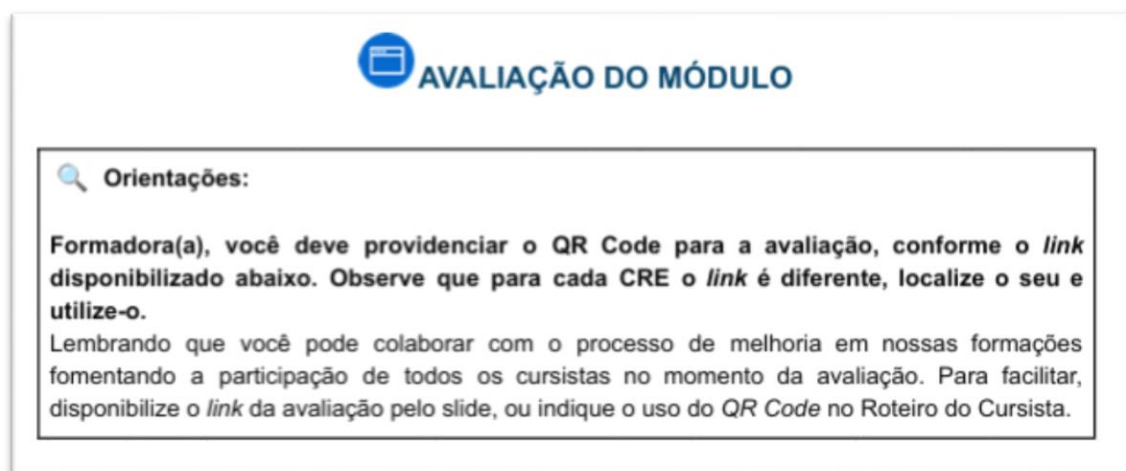
Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 21)

O mapa da classe apresenta as hipóteses que correspondem ao processo de conhecimento por parte das crianças, que acontece de forma gradual e corresponde às etapas de desenvolvimento cognitivo, que levam a criança à assimilação de estruturas pré-existentes e, dessa forma, a acomodação, permitindo que ela avance em conhecimentos cada vez mais e obtenha a aquisição da língua escrita. Diante do quadro apresentado aos professores, podemos inferir que há uma tendência a se basear na Psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e, portanto, com ideais fundamentados no Construtivismo de Jean Piaget.

Tal constatação nos permite, nessa etapa de análise, compreender que o mapa apresentado é um suporte ao professor para acompanhamento do processo de escrita das crianças de forma avaliativa e formativa.

O quinto e último momento da formação configurou-se na Avaliação do Módulo I, quando o formador providenciou o QR Code para a avaliação, conforme o *link* disponibilizado aos cursistas.

Figura 10 – Orientações para Avaliação do Módulo I



Fonte: Roteiro do Formador, Módulo I (Mato Grosso do Sul, 2022b, p. 23).

Diante dos objetivos traçados para cada atividade da formação continuada do Programa MS Alfabetiza, concordamos com Martins e Marsiglia (2015), que asseveram que cada objetivo deve considerar o sujeito a quem se destina o determinado conteúdo, bem como o desenvolvimento conquistado por ele até o momento, além das peculiaridades de sua faixa etária³⁰. No caso da formação do Programa, os conteúdos estavam destinados aos alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Como já citamos,

³⁰ Nesse caso, a faixa etária está se referindo ao foco do Programa MS: alunos da Educação Infantil, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

o desenvolvimento do indivíduo não é garantido por fatores naturais, mas por condições sociais de vida e de educação. Em função dessa articulação, o Programa em pauta estabeleceu os recursos e os procedimentos que deveriam ser utilizados na recuperação da aprendizagem.

É importante refletir que, na última década, com a introdução de novos documentos oficiais (como a BNCC, a BNC-formação e a PNA), instituindo negociações entre o setor público e o privado, que resultam em diferentes ofertas de programas e projetos que se destinam a ampliar as possibilidades de formação continuada. Uma preocupação nessa vertente é que, com o investimento de instituições privadas que investem na formação, há uma inversão de valores, com a educação tornando-se um alvo mercadológico. Isso implica em formações baseadas em competências, ou seja, a ênfase nas competências é pensada para ser desenvolvida tanto para os professores quanto para os alunos. Dessa forma, pode-se inferir “[...] que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico [...] Essa parece ser a questão de fundo” (Gatti, 2008, p. 62).

Fazendo um recorte das propostas teórico-metodológicas já apresentadas em programas federais de alfabetização desde 2001, dentre eles o Profa, o Pró-Letramento e o Pnaic, os quais foram criados como caminho ou solução para a alfabetização no Brasil, Arcenio e Azevedo (2024) asseveram que, embora esses programas tenham sido importantes para a formação continuada dos professores, eles se configuram como ações isoladas, descontínuas e pontuais na vida dos docentes. Conforme os autores, esses programas, criados na efervescência dos estudos sobre o letramento, alicerçaram uma formação no incentivo da leitura e da escrita em práticas socialmente construídas sobre o letramento. Além disso, buscaram privilegiar a consciência fonológica no processo de alfabetização e prepararam os professores para interpretarem as avaliações externas a fim de treinar os estudantes para realizá-las.

Os traços dos programas mencionados estão presentes também nas formações continuadas de professores alfabetizadores atualmente, oferecendo-lhes módulos prontos, guias e orientações. Além disso, o Programa oferece uma formação voltada à prática, e não à possibilidade de o professor compreender e se apropriar de fundamentos teóricos sobre a concepção de escola, de ser humano e de sociedade, ou seja, sobre como queremos formar os indivíduos e para que tipo de sociedade, e, a partir disso, orientar o processo de alfabetização.

Outra questão evidenciada é o enquadramento de uma política de formação continuada, que vem sendo alinhavada a partir de 1990 pela influência de mecanismos e de organizações internacionais com os quais o Brasil firmou acordos para o financiamento da Educação, fomentando o discurso mercadológico de qualidade na alfabetização na formação docente.

Ressalta-se a preocupação com a recomposição das aprendizagens alinhando-a à questão da pandemia ocorrida, como se apenas esse fato fosse responsável pelo fracasso da alfabetização das crianças no Brasil, aqui em pauta, em Mato Grosso do Sul, sem levar em conta diferentes fatores, dentre eles, a deficiência das formações continuadas que, como já visto no percurso deste estudo, não se efetivam de forma a conduzir e dar suporte ao professor que alfabetiza as crianças.

3.4. Live: Formação Continuada Programa MS Alfabetiza em 2023

Dando continuidade ao que se objetivou em relação à Formação Continuada no Programa MS Alfabetiza, no dia 25 de março de 2023 foi transmitida uma *live* para todos os professores da Educação Infantil e do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, iniciando com a fala do Secretário de Estado de Educação, que destacou a importância do Programa, que agora faz parte do Compromisso Nacional pela Alfabetização³¹.

A formação contou com a participação da Professora Márcia Gil³², que palestrou sobre o tema “Vivências e Experiências no Cotidiano da Educação Infantil”, ressaltando a importância de se falar da Educação Infantil, já que é na primeira infância que se

³¹ A Nova Política de Alfabetização foi apresentada com detalhe na seção 2.2, p. 90.

³² Psicóloga, doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Psicologia Jurídica pela mesma instituição. Pesquisadora da UERJ, onde é vice-coordenadora do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa Extensão (NEI:PE/UERJ). Pesquisa as políticas públicas educacionais para a primeira infância e Educação Infantil, assim como as relações entre formação, condições de trabalho e saúde mental de professores que atuam em berçários. Atua na formação continuada de profissionais da Educação. Outro foco é o atendimento intersetorial às crianças e suas famílias. Presta consultoria em Educação Infantil para redes de ensino públicas e escolas, bem como organizações do terceiro setor. Membro do Comitê de Saúde Escolar da Sociedade de Pediatria do Rio de Janeiro e da diretoria da Associação Brasileira de Neurologia, Psiquiatria Infantil e Profissões Afins - ABENEPI. Foi professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, atuando na Gerência de Educação Infantil na formação continuada dos profissionais de creches e pré-escolas, bem como em Ações Intersetoriais do Programa de Saúde Escolar e na coordenação de projetos em prol da primeira infância e desenvolvimento infantil. Foi da equipe do Instituto Helena Antipoff/SMERJ, organizando a formação continuada de professores de Educação Infantil para lidar com as deficiências.

formam novas sinapses, sendo que entre os 05 e 06 anos se desenvolvem as funções cognitivas superiores, a linguagem e as capacidades sensoriais.

Durante a formação, foram citados os eixos estruturantes da Base Nacional Comum Curricular, como o direito de aprendizagem e desenvolvimento, ressaltando o que todas as crianças do mundo precisam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. As crianças precisam explorar o mundo e expressar-se não só por meio da linguagem e da escrita, mas pela arte, pela possibilidade da sensibilidade. A criança precisa se conhecer, saber sobre o mundo do qual faz parte e de sua cultura. É preciso estar atento se esses direitos estão sendo garantidos nas escolas e se a criança está sendo pensada como sujeito, como uma pessoa de pouca idade.

Na sequência, a professora enfatizou sobre o material do Programa MS Alfabetiza (Coletânea com atividades), que foi pensado para as crianças do estado de Mato Grosso do Sul, explorando culturas específicas. Ela ressaltou que isso é significativo para as crianças e para a comunidade e que a prática pedagógica precisa pensar sobre o que tem significado para as crianças.

Em seguida, a formação teve continuidade com a palestra da Professora Mônica Silva, Coordenadora Geral de Alfabetização – MEC, que trabalhou com a equipe que coordena o MS Alfabetiza, participando de todo o processo do programa. Ela afirmou que batalhou muito pelo processo formativo de forma integrada entre estado e município, em que todos fossem construindo esse grande processo de Formação Continuada de mãos dadas, para superar o desafio em nível continental, pensando na perspectiva de que no país há muita diversidade e muitos desafios para serem superados em relação ao processo de alfabetização.

A palestra da professora teve como tema “Avaliação: diagnóstico, acompanhamento e intervenções no processo de alfabetização”, por meio da qual enfatizou a importância do que a avaliação revela, seu objetivo e a necessidade de trabalhar com as diferenças. Apresentou o percentual de estudantes com aprendizado adequado por raça e nível socioeconômico do SAEB de 2019, chamando a atenção para que o gestor público pense sobre essas ações no cotidiano das escolas e salas de aula.

Outro ponto enfatizado em relação à avaliação foi sobre o teste de fluência aplicado para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental (7 anos) nos 10 estados com intervenção do PARC em 2021, quando crianças pretas e indígenas performaram de forma menos satisfatória ao serem comparadas com crianças brancas e asiáticas.

A professora salientou que se percebe que os processos de Alfabetização têm resultados distintos quando se olha para raça, elementos para serem discutidos no âmbito das Secretarias de Educação, entre gestores escolares, no âmbito da relação entre professor e aluno. Continua sua fala, ressaltando que a pandemia trouxe impactos para todas as aprendizagens, mas para as crianças pretas e pardas o impacto foi maior, devido o nível socioeconômico, localizado claramente nas avaliações. Em relação as avaliações internas e externas, é preciso olhar para as questões de raça, de nível econômico, para dar conta das aprendizagens.

O Programa MS Alfabetiza, de acordo com a palestrante, é um programa para a escola pública, não é um programa da rede estadual ou da rede municipal, ou seja, é um programa em regime de colaboração, porque são muitas as intervenções que precisam ser construídas e feitas para que essa relação do processo de aprendizagem do professor e do estudante possa se dar de uma forma em que ocorram menos dificuldades externas para tal. A professora considerou a necessidade de que o professor possa ter um ambiente favorável para isso e que a criança possa ser percebida no seu contexto, em sua relação social. A formação realça que os resultados das avaliações externas precisam chegar nas escolas para discussão. Os envolvidos nesse processo necessitam ter conhecimento do que estão mostrando sobre a sua escola e por onde devem caminhar, salientando também que não tem sentido realizar avaliações somente para a divulgar resultados.

Em relação ao evento da premiação a palestrante explica que o MS Alfabetiza realiza, esses resultados precisam apoiar a tomada de decisão para garantir o direito de uma educação de qualidade. É necessário olhar a avaliação na seguinte perspectiva: fornecer pistas para refletir sobre o desenvolvimento do trabalho educativo no interior das escolas; estabelecer o ponto de partida e de apoio para repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional; proporcionar aos profissionais da educação a possibilidade de entenderem os dados e informações produzidos. A avaliação precisa dialogar com os referenciais, com as normativas, com os currículos e principalmente com o processo formativo.

Avança em sua fala afirmando que a avaliação deve buscar a qualidade da educação evidenciada pelo desempenho dos alunos nas avaliações, as quais, por sua vez, determinam a classificação das escolas e refletem a qualidade do trabalho dos professores. Essa abordagem reduz a complexidade do processo de aprendizagem a percentuais de sucesso, que determinam a premiação das escolas destaque. Isso pode gerar desigualdades entre as escolas, não considerando as diferenças e particularidades das crianças e das

instituições dentro da mesma rede, desconsiderando as necessidades individuais de aprendizagem.

Em suas reflexões a palestrante destaca que a Formação Continuada precisa estar alinhada. Por exemplo: se tenho 40% das crianças que estão no 2º ano como leitor iniciante, o que preciso trabalhar com os meus professores no processo formativo para ampliar as possibilidades desse professor? Como o coordenador da escola e o diretor vão apoiar esse professor com intervenções para que a criança saia de um patamar para um superior?

Em seguida destaca a Formação do MS Alfabetiza em relação aos desafios das escolas. Como exemplo, verifica-se que uma escola tem desafios diferentes da outra, portanto não se pode alocar recursos de maneira igualitária, pois há escola com desafios de infraestrutura, com sala de aula inadequada. A avaliação revela também outros elementos, não só referentes à aprendizagem, visto que a rede educacional não é homogênea, então os resultados serão diferentes. É preciso investigar os resultados, as Secretarias de Educação, a gestão escolar, portanto os professores precisam analisar os dados, um movimento em rede, sistêmico, tendo o estudante como o centro. Nesse sentido, pontua-se a necessidade de se estabelecerem espaços colaborativos, investigativos, dialógicos e a confluência dos diversos saberes na busca de contribuir para a resolução de problemas, que, neste momento, se caracteriza com a recuperação das aprendizagens não consolidadas nos anos de 2020 e 2021.

Dessa forma, podemos verificar, conforme assevera Marques (2017, p. 86):

[...] as políticas de formação de professores na atualidade não trazem em suas orientações a prioridade com o compromisso político, ou, quando apontam nesta direção, reafirmam a prática educativa como meio para a adaptação ao cenário social que está posto. As propostas vão no sentido de responsabilizar o professor para encontrar as melhores alternativas para uma formação que atenda as demandas e garanta uma “qualidade” na educação pautada naquilo que é necessário e esperado para a classe trabalhadora se manter diante das circunstâncias em que vive.

Nesse sentido, ao analisar o que é apresentado aos professores, já é possível verificar que as reflexões são voltadas sempre para pensar a avaliação, porém não para propor que o professor se prepare para isso, mas sempre com foco nos resultados a serem alcançados, porém é preciso pensar como os professores estão ou não preparados para as situações que são impostas ao se organizarem formações com essa, advinda de um Programa de grande porte com preocupação com resultados a partir de avaliação

constante que mensura, implicando metas e competição entre as escolas, fato que gera inclusive premiação, portanto meritocracia.

Galeano e Piatti (2025, p.15) no texto: “Formação continuada: uma análise a partir do Programa MS Alfabetiza - todos pela alfabetização das crianças ”asseveram que: o Programa em sua organização tem proposta avaliativa calcada em padrões mensuráveis.

O que nos revela padrões externos em larga escala, que vão além de avaliar o processo de alfabetização. Na verdade, o referido Programa impõe ao professor a responsabilidade de competição para alcançar tais padrões com aspectos gerenciais, que incidem em recebimento de bônus, valorização de competências e não de conhecimentos, assim como de meritocracia e padronização de habilidades, reverberando em eficiência e eficácia, busca por qualidade, indicadores, metas, escalas e *rankings*. E tais questões são fortemente influenciadoras na formação docente.

Em relação às *lives*, elas contam sempre com uma palestra com professores de universidades, mas são apenas palestras pontuais, o que não favorece de fato a apropriação dos professores sobre o tema em debate. É comum compreender a formação continuada nessa perspectiva. E se tratando especificamente de formação continuada, Gatti (2008) nos faz um alerta importante: apesar das diferentes iniciativas e da dificuldade em construir um conceito, talvez não seja crucial definir ou não o conceito. A autora afirma que são muitas as iniciativas que utilizam o termo “educação continuada”, muitas vezes abrangendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como, por exemplo:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p. 57).

A autora ainda nos leva a refletir que, sob esse rótulo, se abrigam cursos de diferentes naturezas, desde cursos de extensão com caráter diversificados até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais. Segundo ela, “[...] muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos” (Gatti, 2008, p. 58). Além

disso, há também inúmeros investimentos em cursos de aperfeiçoamento e especialização que certificam os professores. Nessa esteira, fica claro que várias formas de formação continuada são aceitas e efetivadas.

Nas palavras de Santos, Rocha e Oliveira (2018), na formação docente é fundamental que se desperte no professor a consciência crítica da prática pedagógica, um ponto considerado perigoso para as hegemonias políticas. Para os autores, as pessoas mais conscientes de seu fazer tendem a questionar e não aceitar passivamente um regime antidemocrático. Por isso, um Programa de formação continuada não pode se distanciar de uma formação sólida, atenta à complexidade do sistema social no qual estamos inseridos. Nesse sentido, a apropriação teórico-prática conduz o professor a elaborar sua individualidade em suas atividades docentes, proporcionando uma formação com continuidade que reflita sobre seus conhecimentos e que eles possam de fato promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir a aprendizagem efetiva.

3.5 Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS)

Achamos necessário apresentar o sistema de avaliação de Mato Grosso do Sul para que possamos entender a formação continuada do Módulo II. Para isso, é necessário esclarecer que a Resolução/SED nº 4.032, 11 de maio de 2022 (Mato Grosso do Sul, 2022c), regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS) (Mato Grosso do Sul, 2022c). Dessa forma, com fundamento no Decreto Estadual n. 15.848, de 29 de dezembro de 2021, nas disposições gerais do Art. 1º, fica estabelecido que:

O Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS) consiste em um sistema de avaliação externa em larga escala, por meio da produção e da disponibilização de dados e de informações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, com vistas a propiciar a reflexão dos gestores estaduais e municipais de educação e, também, dos profissionais nas respectivas unidades escolares sobre como aperfeiçoar esses instrumentos (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 14).

O SAEMS vem sendo operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação e tem por finalidade avaliar e melhorar continuamente a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes da educação básica do estado de Mato Grosso do Sul. Servirá de instrumento para informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o

desempenho do sistema estadual de ensino. O Sistema tem por objetivo oferecer indicadores relevantes, por meio de disponibilização de dados das avaliações, com vistas a subsidiar as reflexões referente às práticas educativas e aos processos de gestão escolar para a tomada de decisões em políticas públicas educacionais.

Os resultados do SAEMS integram os indicadores da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes das redes públicas de ensino do estado, dentre outros, o Índice do Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS) e o Índice da Qualidade da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (IQEMS), que possibilitarão que as redes públicas de ensino municipais e estaduais realizem a análise comparativa dos resultados dos testes obtidos por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa análise será realizada em regime de colaboração com os municípios e executada por meio de coleta de dados nas redes públicas e instituições privadas de ensino, utilizando um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade da aprendizagem das etapas que compõem a educação básica: I - Educação Infantil; II - Ensino Fundamental; III - Ensino Médio.

O SAEMS visa aferir o nível de domínio de competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes e consistirá na aplicação de provas de Língua Portuguesa (leitura e produção de texto) e de Matemática. As demais disciplinas e/ou áreas do conhecimento serão incluídas gradualmente.

Integram o SAEMS o estado de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, como órgão gestor e organizador do Sistema, como também os Municípios, por meio das Secretarias Municipais de Educação, e as instituições de ensino privadas que aderirem ao Sistema. A participação das redes municipais de ensino na avaliação pelo SAEMS dependerá da adesão dos municípios ao sistema, bem como da observância das normas e critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul compete:

I - coordenar o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul, promovendo a implementação dos procedimentos necessários, em consonância com as políticas educacionais e viabilizando a integração, em regime de colaboração, entre Estado e os vários órgãos envolvidos;

- II - publicar Instrução Normativa da edição anual do SAEMS em conformidade com o Termo de Referência anual do processo avaliativo;
- III - contratar instituição especializada na área de avaliação externa de desempenho escolar para execução da logística;
- IV - constituir comissão interna de acompanhamento do SAEMS, composta por representantes das superintendências da Secretaria e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/MS);
- V - firmar convênio de adesão com os Municípios;
- VI - firmar termos de adesão ao SAEMS com as instituições privadas que manifestarem interesse nesse processo avaliativo;
- VII - fornecer os resultados de desempenho obtidos pelas unidades escolares da rede pública, pelas redes estadual e municipais e pelas instituições privadas, que aderirem ao SAEMS;
- VIII - elaborar e divulgar o Índice do Desenvolvimento da Aprendizagem de Mato Grosso do Sul (IDAMS) e o Índice da Qualidade da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (IQEMS);
- IX - dar suporte às redes municipais de ensino e às instituições privadas participantes, na análise e utilização dos resultados do SAEMS para formulação de políticas educacionais;
- X - coordenar o processo avaliativo e orientar as equipes escolares na aplicação dos procedimentos de avaliação estabelecidos no Projeto Básico Anual do SAEMS.
- XI - Orientar as escolas participantes das redes estadual e municipais e as instituições privadas de que deverão disponibilizar aos estudantes público da educação especial os recursos de acessibilidade necessários (humanos, materiais e/ou tecnológicos), oportunizando sua participação de forma equânime (Mato Grosso do Sul, 2022c, p. 14 - 15).

Às Secretarias Municipais e/ou aos Órgãos Gestores Municipais de Educação de Mato Grosso do Sul competem:

- I - repassar às escolas municipais as atividades, as orientações e os procedimentos previstos na Instrução Normativa da edição anual do SAEMS;
- II - assegurar a participação de todas as escolas urbanas e rurais do município que ofereçam os anos/séries avaliados no SAEMS;
- III - mobilizar as escolas para alcançar taxa de participação de, pelo menos, 80% (oitenta por cento) dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada; IV - cumprir os prazos estabelecidos no cronograma do SAEMS;
- V - comunicar à SED/MS, em tempo hábil, eventuais obstáculos ao desenvolvimento regular das atividades previstas no SAEMS;
- VI - primar pelo sigilo e veracidade das informações prestadas para o SAEMS;

VII - fornecer para a SED/MS o banco de dados das escolas jurisdicionadas, dos gestores e estudantes que participarão do SAEMS (Mato Grosso do Sul, 2022c, p.15).

Participam do SAEMS, na condição de avaliados, os estudantes das escolas públicas estadual e municipais e os das instituições privadas de ensino que aderirem ao Sistema localizadas em zonas urbanas e rurais de Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, a aplicação do SAEMS será anual, de forma censitária, abrangendo a totalidade dos estudantes da educação básica dos anos/séries a serem avaliados, os quais realizarão as provas nas turmas e nos turnos em que estão regularmente matriculados. Nas escolas que ofertam a Educação Escolar Indígena, essa comunidade deverá ser consultada sobre a aplicação do SAEMS, em respeito às prerrogativas previstas na Convenção n. 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata dos povos indígenas.

O SAEMS utilizará, como instrumentos avaliativos testes cognitivos de avaliação externa de desempenho escolar; questionários contextuais acerca de fatores associados à aprendizagem (índice socioeconômico, clima escolar, práticas pedagógicas e índices de expectativas), à infraestrutura (física e tecnológica) e à gestão escolar. Os estudantes, professores e gestores responderão a um questionário contextual, que tem como objetivo colher informações para a elaboração dos indicadores de nível socioeconômico, do clima escolar, da infraestrutura e da gestão escolar. As provas serão elaboradas tendo por base as orientações expressas no documento Matrizes de Referência para a Avaliação de Mato Grosso do Sul, disponível na página da SED <https://www.sed.ms.gov.br/>, na qual se encontram descritos os conteúdos/objetivos de aprendizagem, as competências e as habilidades a serem avaliadas em cada disciplina/componente curricular relativos a cada ano/série da educação básica.

A Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) publicará anualmente a Instrução Normativa especificando os procedimentos, os cronogramas e todas as etapas de operacionalização do processo avaliativo que se fizerem necessárias para a edição do SAEMS. As despesas necessárias para a execução do SAEMS nas redes estadual e municipais de ensino correrão mediante dotações orçamentárias da Secretaria de Estado de Educação. Os custos operacionais da aplicação do SAEMS nas instituições privadas de ensino correrão por conta de seus respectivos orçamentos. A participação das escolas privadas ocorrerá a partir da manifestação de interesse, mediante assinatura de Termo de Adesão, devendo ser firmado contrato de prestação de serviços para a aplicação do

SAEMS diretamente com a instituição/empresa contratada pela SED/MS, cabendo a ela arcar com as respectivas despesas.

Para a avaliação do SAEMS são utilizados instrumentos próprios para uma avaliação sistêmica, padronizada e de larga escala. Os principais instrumentos são: a matriz de referência, os cadernos de testes com os itens, os questionários contextuais, a escala de proficiência e os padrões de desempenho.

Figura 11 – Matriz de Referência – Instrumento do SAEMS

MATRIZ DE REFERÊNCIA

LÍNGUA PORTUGUESA | 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DESCRIPTOR	HABILIDADE - LEITURA
D001_P	Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
D003_P	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
D004_P	Identificar as direções da escrita.
D006_P	Identificar rimas.
D008_P	Identificar sílabas de uma palavra.
D009_P	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D010_P	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D014_P	Identificar variações de sons de grafemas.
D015_P	Ler frases.
D017_P	Reconhecer o gênero de um texto.
D021_P	Localizar informação explícita.
D028_P	Reconhecer o assunto de um texto lido.
D030_P	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D057_P	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.
DESCRIPTOR	HABILIDADE - ESCRITA
D001_E	Escrever palavras.
D002_E	Escrever frases.
D003_E	Produzir textos.

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d)

Os cadernos de teste do SAEMS 2022 foram elaborados considerando a análise de dados pela Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Os itens que constituíram os testes foram pré-testados e calibrados nas escalas de proficiência

correspondentes, a fim de garantir a comparabilidade dos resultados ao longo do tempo. A seguir, a Tabela 2 ilustra o desenho dos testes de cada ano de escolaridade avaliado.

Tabela 2 – Desempenho dos Testes SAEMS 2022d

Tabela 1 – Desenho dos Testes SAEMS 2022					
Ano de escolaridade	Componente curricular	Modelos de cadernos	Nº blocos por caderno	Nº de itens por bloco	Total de itens no caderno
2º EF	LP (Leitura)	16	02	10	20
	LP (Escrita)	16	01	03	03

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d)

A seguir, são apresentados os desenhos dos questionários contextuais aplicados junto com os testes de 2022.

Tabela 3 – Quantidade– Questionário - SAEMS (2022d)

Tabela 2 – Desenho do Questionário SAEMS 2022		
Instrumento	Ano de escolaridade	Nº Instrumentos respondidos
Questionário do estudante	8º EF e 1º EM	01 por estudante
Questionário do professor	2º, 6º e 8º EF e 1º EM	01 por turma para 2º EF e 6º EF e 01 por professor/ disciplina avaliada para 8º EF e 1º EM
Questionário do diretor	Todas	01 por escola

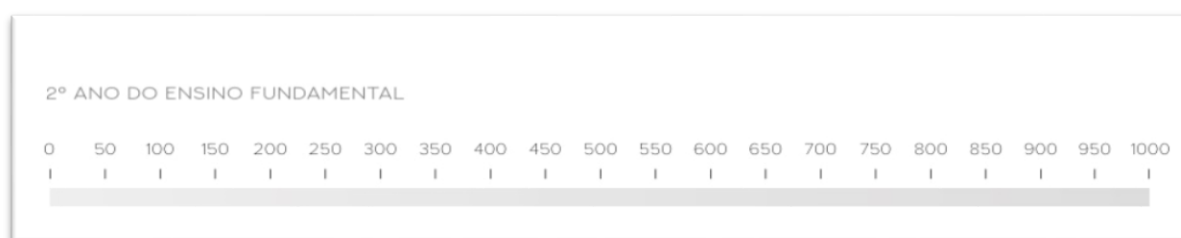
Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022).

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d)

As escalas de proficiência utilizadas para a avaliação do SAEMS são comuns às demais avaliações realizadas nos estados e no país. Para o 2º ano do Ensino Fundamental, foi utilizada a escala de alfabetização, também utilizada em diferentes redes de ensino com as quais o Centro de Avaliação e Políticas da Educação – CAEd/UFJF trabalha. Essa escala possui um intervalo de 0 a 1000 pontos. Portanto, é possível dizer que os resultados do SAEMS são comparáveis com os resultados do SAEB e das demais redes de ensino que utilizam as escalas comuns.

A escala de proficiência objetiva traduzir as medidas de proficiência em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus estudantes desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua, em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e categorizados em intervalos que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os estudantes que alcançaram determinado nível de desempenho. As escalas de proficiência utilizadas pelo SAEMS 2022 são:

Figura 12 – Régua dos Valores de Proficiência



Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d).

Os padrões de desempenho utilizados para o SAEMS são utilizados a fim de organizar os resultados da rede – e de cada escola em particular – a partir de determinados cortes na escala. Cada padrão agrupa um conjunto de habilidades que são objetos da avaliação e que se espera que os estudantes tenham desenvolvido, de acordo com o ano de escolaridade em que se encontram. A seguir os padrões de desempenho estabelecidos para o SAEMS e sua definição.

Figura 13 – Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa utilizados para o SAEMS

Padrões de desempenho em Língua Portuguesa				
Etapa	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
2º ano EF	Menor que 400	Maior ou igual a 400 e menor que 500	Maior ou igual a 500 e menor que 600	Maior ou igual a 600
Muito crítico	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.			
Crítico	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados.			
Intermediário	Padrão considerado aceitável para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.			
Adequado	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.			

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d)

A etapa da aplicação compreende todo o período previsto para a realização das avaliações, desde a organização dos testes até o recolhimento deles em cada ponto definido entre o CAEd/UFJF e pela secretaria de educação. A seguir, são apresentadas todas as etapas compreendidas na aplicação: seleção da equipe de campo conforme funções e perfis preestabelecidos; aplicação dos testes e questionários e monitoramento do processo. Dentre os objetivos dessa etapa da avaliação está o de garantir que o processo ocorra de forma segura, isonômica e eficaz. Para tanto, são estabelecidas diferentes estratégias que envolvem tanto a capacitação de pessoal até a organização e a manipulação adequada dos materiais.

A avaliação somativa do SAEMS ocorreu entre os dias 24 de outubro e 11 de novembro de 2022. Em 2022, o SAEMS avaliou todos os estudantes matriculados no 2º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio das escolas da rede estadual e no 2º ano do Ensino Fundamental das redes municipais.

A fim de garantir que fossem coletadas todas as informações necessárias para a elaboração de um diagnóstico robusto e consistente sobre o desempenho dos estudantes, foram elaborados diferentes materiais que permitiram que o processo de aplicação fosse realizado com segurança, isonomia e eficiência. Os principais materiais utilizados na aplicação do SAEMS 2022 foram: Cartão de Resposta em modelo para cada etapa de ensino avaliada, Ata de Sala, Lista de Presença dos Alunos, Formulário de Rastreamento

de Unidade, Formulário de Controle de Unidade e Formulário de Utilização da Reserva Técnica. A título de conhecimento, o programa contemplou a produção de cadernos adaptados para atendimentos especializados, sendo eles os modelos em formato ampliado e superampliado. Já os vídeos instrucionais disponibilizaram os leiautes em formato digital.

Como parte do ciclo de avaliação do SAEMS 2022, foram aplicados também questionários destinados a professores e diretores das escolas participantes, em formato on-line, com login e senha de acesso à plataforma disponibilizados pelo CAEd/UFJF e distribuídos aos agentes pelos Coordenadores de Escola. Para as turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, o questionário foi respondido pelo professor regente da turma. O período para acesso aos questionários foi de 24/10/2022 a 02/12/2022.

Para a capacitação dos agentes, foram disponibilizados, em formato impresso, os Manuais do Coordenador Municipal, o Manual do Coordenador Estadual/Regional, o Manual do Coordenador de Escola e o Manual do Aplicador. Além disso, foram produzidos e disponibilizados, em formato on-line, vídeos instrucionais com o passo a passo da aplicação em cada etapa a ser avaliada, além de simulações de situações que podem ocorrer durante a aplicação. De forma a garantir a padronização dos procedimentos de aplicação, foi essencial que os agentes envolvidos na aplicação dos testes estivessem bem capacitados e, preferencialmente, possuísssem experiência na aplicação de testes de avaliação externa.

Os resultados das avaliações em larga escala dão origem a dois indicadores principais: o de Participação e o de Desempenho dos estudantes nos testes de proficiência. O primeiro é concebido a partir de três dimensões: o número de estudantes previstos para realizar o teste; o número de estudantes que de fato o realizaram e a razão entre essas duas grandezas – a taxa de participação. Vale lembrar aqui que, quando a participação efetiva for igual ou maior que 80% do total de estudantes previstos, é possível que os resultados sejam generalizados, ou seja, quando o índice de participação é alto, maior é a diversidade observada entre os estudantes, o que acaba por conferir aos resultados uma representação mais fidedigna e representativa da realidade observada.

A Tabela 4, a seguir, apresenta os resultados de participação no SAEMS 2022 na rede estadual e redes municipais do 2º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Participação dos estudantes na Avaliação de Língua Portuguesa – Rede Estadual

Tabela 3 – Participação dos estudantes na avaliação de LP por etapa na Rede Estadual.			
Etapa	Previsto	Efetivo	Participação
2EF	578	485	84%

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d).

Analisando a participação dos estudantes da Rede Municipal na avaliação de Língua Portuguesa, encontramos um percentual de 85% no 2º ano do Ensino Fundamental. Em números absolutos, era esperada a participação de 36.982 e efetivamente participaram 31.567. Nessa etapa, não há avaliação de Matemática.

Tabela 5 – Participação dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na Avaliação de Língua Portuguesa – Rede Municipal

Tabela 6 – Participação dos estudantes do 2EF na avaliação de LP na Rede Municipal.			
Etapa	Previsto	Efetivo	Participação %
2EF	36982	31567	85

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022).

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022d).

No tópico desempenho, são apresentados os dados da proficiência dos estudantes no SAEMS 2022, comparando, quando possível, tais resultados com os da avaliação nacional (Saeb), nas etapas coincidentes. Esta comparação deve ser vista com cautela, já que a população de estudantes não é exatamente a mesma.

Na sequência, é apresentado o quadro com os cortes para a definição dos padrões de desempenho do SAEMS. Os padrões são definidos a partir da localização da proficiência em um dado intervalo, ou seja, é considerado muito crítico o desempenho localizado entre o menor valor e o primeiro ponto (ex.: menor que 400 para LP no 2EF); Crítico o localizado entre o primeiro e o segundo ponto (ex.: maior ou igual a 400 e menor que 500 para LP no 2EF); Intermediário entre o segundo e o terceiro (maior ou igual a 50

e menor que 600 para LP no 2EF) e Adequado o que está localizado no terceiro ponto (maior ou igual a 600 para LP no 2EF).

Figura 14 – Intervalos dos padrões de desempenho por componente curricular e ano de escolaridade

Quadro 2 – Intervalos dos padrões de desempenho por componente curricular e ano de escolaridade.					
Componente curricular	Ano	Muito crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
LP (Leitura e Escrita)	2EF	Menor que 400	Maior ou igual a 400 e menor que 500	Maior ou igual a 500 e menor que 600	Maior ou igual a 600

Fonte: CAEd-UFJF (2022d).

Apresentados os respectivos padrões de desempenho, podemos analisar com maiores detalhes os resultados da proficiência dos estudantes nas avaliações. A Figura 19, a seguir, apresenta as médias de proficiência dos estudantes em LP do 2EF para as Redes Municipal e Estadual. Percebemos que a média de desempenho dos estudantes na Rede Municipal é superior em 21 pontos. Vale ressaltar que a escala de desempenho vai de 0 a 1000 no 2EF e o intervalo do corte do padrão de desempenho Intermediário vai de 500 a 600 pontos. Portanto, os estudantes das duas Redes têm desempenho compatível com o padrão Intermediário.

Tabela 6 – Média da proficiência dos estudantes do 2º ano Ensino Fundamental na Avaliação do SAEMS por Rede

Tabela 7 – Média da proficiência dos estudantes do 2EF na avaliação do SAEMS por Rede.	
Rede	SAEMS 2022
Estadual	556
Municipal	577

Fonte: SAEMS/CAEd-UFJF (2022).

Fonte: CAEd-UFJF (2022d).

Diante dessa condução do SAEMS, há uma provocação em analisar a inserção de avaliações constantes em larga escala, que mensuram padrões de desempenho e propõem a “qualidade” da educação e aferem o nível de domínio de competências e habilidades padronizado pela régua de valores da proficiência e não de conhecimentos, além de oferecer benefício de bonificação como prêmio pelo trabalho realizado. Essas são propostas gerencialistas e empresariais, que revelam a intenção desse modelo de avaliação.

O roteiro da formação continuada do módulo II (2023) se estrutura por meio de orientações sobre o desenvolvimento das atividades que serão realizadas durante a formação. Os professores são convidados a explorar conhecimentos sobre a avaliação no processo de alfabetização e a discutir sobre a avaliação externa, que serve fundamentalmente para apresentar resultados de desempenho escolar dos estudantes matriculados em diferentes anos de escolaridade. Fica evidente uma orientação que leva o professor a aceitar a avaliação externa como um instrumento para mensurar o seu trabalho diante dos resultados apresentados, com uma formação já pronta, que conduz o professor à aplicação das atividades em sala de aula e, ainda, suscita a competitividade para alcançar o prêmio destaque.

Galeano e Piatti (2025) esclarecem que,

embora o Programa enfatize a inserção das orientações em sala de aula, ou seja, apresente uma preocupação com a prática, ao instruir como fazer e aplicar as atividades da coletânea produzidas e entregues aos professores, ele também impõe uma cobrança de resultados que não demonstram como preocupação principal a aprendizagem dos alunos. Essa abordagem reduz a complexidade do processo de aprendizagem a percentuais de sucesso, que determinam a premiação das escolas destaque. Isso pode gerar desigualdades entre as escolas, por não levar em conta as diferenças e particularidades das crianças e das instituições dentro da mesma rede de ensino, desconsiderando assim as necessidades individuais de aprendizagem.

Marques e Santos (2020) afirmam que as políticas de educação e avaliação são hegemonicamente elaboradas para atender as demandas do mercado de trabalho. Elas não deixam de apresentar conceitos científicos, ainda que descartem explicitamente a arte e a filosofia do seu rol de necessidades formativas, todavia os conhecimentos científicos presentes na defesa pela aprendizagem ao longo da vida de cada ser humano estão ancorados no esvaziamento teórico crítico e filosófico, ou seja, não são considerados os conhecimentos que devam instigar a reflexão crítica mais profunda sobre o mundo.

É necessário que avancemos para além da técnica de como o professor pode realizar o ensino para que ele possa entender o processo de sua formação. Esse entendimento deve estar alicerçado em fundamentos teóricos que promovam a aprendizagem dos docentes sobre o tema de formação. Frente à preocupação com a formação continuada para professores alfabetizadores, é necessário questionar as suas finalidades, as propostas de formação e, principalmente, o modelo funcional que visa adaptar as pessoas à ordem econômica, social e política vigente.

3.6 Formação Continuada 2023 – *Live: Gestão Escolar: Desafios para a Alfabetização em Mato Grosso do Sul*

Em 20 de junho de 2023, a Formação Continuada “Gestão Escolar e Indicadores Educacionais da Alfabetização em MS” foi apresentada em forma de *live* pelo Professor Hylo Leal³³, Coordenador de Avaliação da Associação Bem Comum (ABC/PARC). O Professor Hylo iniciou sua fala dizendo que o Programa MS Alfabetiza é muito novo e, apesar de muito jovem, já é possível perceber alguns resultados, pois apresenta uma potência, principalmente para recuperar as aprendizagens que não foram realizadas na alfabetização no período pandêmico e em outros períodos.

Com o tema “Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Alfabetização”, o palestrante apresentou a definição do estudante alfabetizado.

ESTUDANTE ALFABETIZADO (a partir de 743 pontos)³⁴

- Leem palavras, frases e pequenos textos;
- Localizam informações na superfície textual;
- Produzem inferências básicas com base na articulação entre texto verbal e não verbal, como em tirinhas e histórias em quadrinhos;
- Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letra;
- Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação (Brasil, 2023, p. 17).

Esse conceito sobre estudante alfabetizado, segundo o professor, trata-se de um conceito novo, por estarmos vivendo um momento em que os estados têm sua própria Política de Alfabetização, como mostrou a avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Ele explica que já tiveram outras políticas de Alfabetização, como o

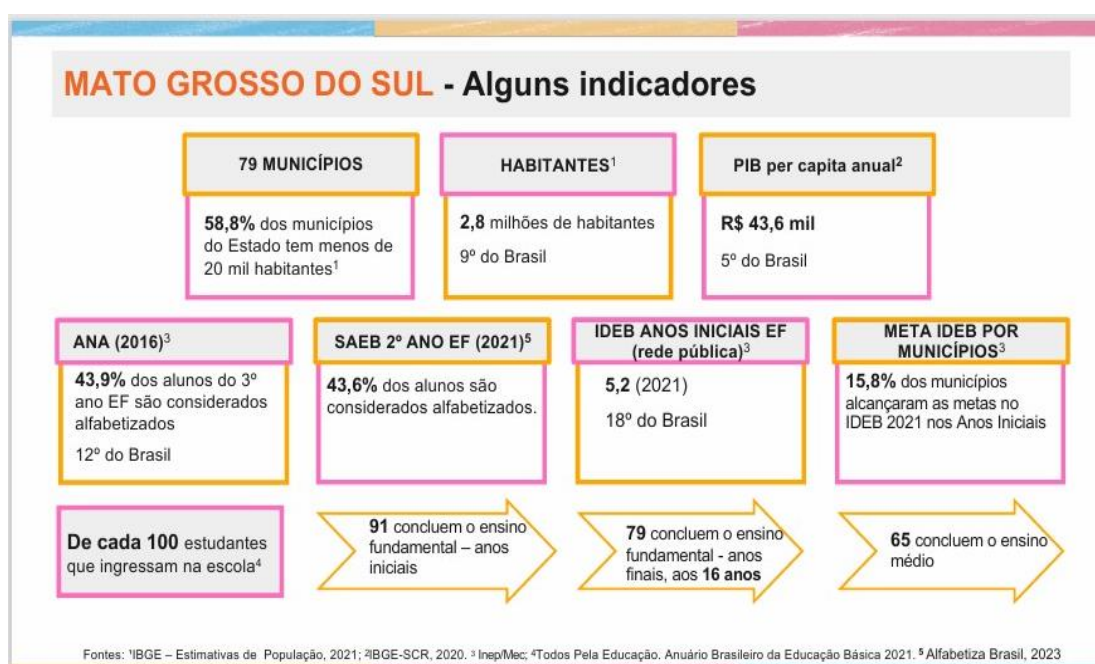
³³ Graduado em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa, Mestre e Doutor em Linguística Aplicada (UECE). Professor vinculado à Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC/CE) desde 2010. Tem experiência em Coordenação Pedagógica, Gestão Pedagógica e Desenvolvimento Curricular, tendo liderado diversos projetos no âmbito da SEDUC/CE; em Letras/Linguística, com ênfase em Linguística Textual; em ensino-aprendizagem, com ênfase em Formação inicial e continuada de professores; em Alfabetização, com foco em estratégias de desenvolvimento de fluência leitora; e em Avaliação da Educação Básica. Desenvolve pesquisa em Linguística, Linguística Textual, Ensino de LP, Alfabetização, Letramentos e Avaliação Educacional. É membro do Grupo de Estudos e Ensino de Texto (GEENTE/UECE/CNPq). Atualmente é Coordenador de Avaliação da Associação Bem Comum (ABC/PARC), entidade do 3 setor cujo objetivo é garantir a alfabetização das crianças até o final do 2 ano do Ensino Fundamental, por meio do desenvolvimento de ações político-pedagógicas em parceria com 11 Unidades Federativas do território brasileiro, nas cinco regiões do País. Informações coletadas do Lattes em 07/03/2023. Acesso em: 15 maio 2024.

³⁴ Refere-se à Régua dos Valores de Proficiência, apresentada na sessão 3.6, p. 180

PNAIC, e outras avaliações, como a ANA em 2016, mas elas não deixavam claro nacionalmente o que é uma criança alfabetizada.

A formação enumera dados importantes sobre os indicadores de alfabetização em Mato Grosso do Sul, como mostra a Figura 20 a seguir, a qual ilustra que dos 79 municípios, considerados mais da metade pequenos por apresentarem até 20 mil habitantes, o Brasil ocupa a 9ª posição em população e a 5ª posição no PIB nacional. Os dados sobre a alfabetização, na avaliação ANA de 2016, indicam 43,9% de alunos considerados alfabetizados, colocando o estado em 12º lugar em nível de Brasil. Esse número se aproxima dos dados do SAEB de 2021, em que 43,6% dos alunos sul-mato-grossenses foram considerados alfabetizados, o que nos leva a perceber um estacionamento em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2021, quando o estado alcançou a nota 5,2 e o 18º lugar em nível nacional.

Figura 15 – Indicadores sobre alfabetização em Mato Grosso do Sul



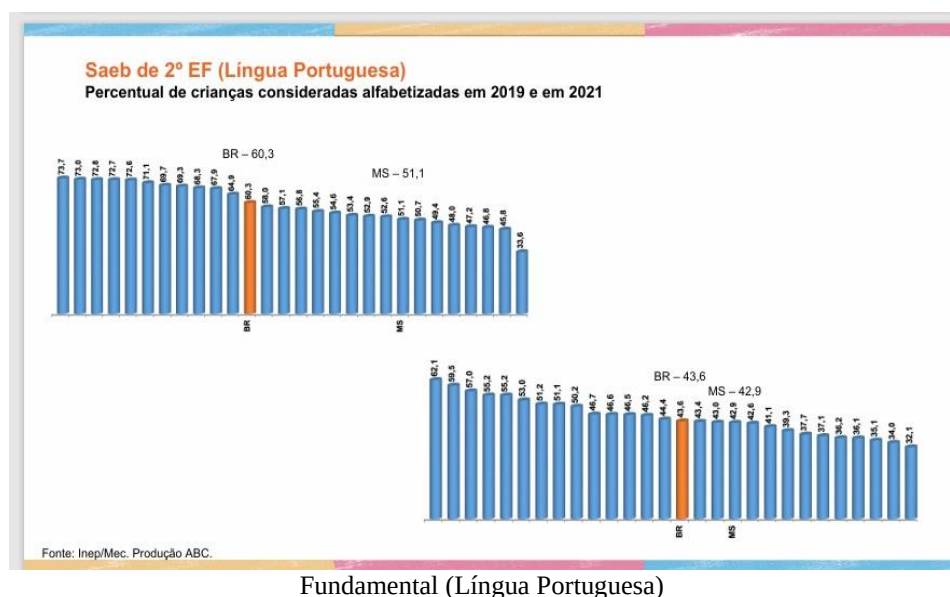
Fontes: ¹IBGE – Estimativas de População, 2021; ²IBGE-SCR, 2020. ³Inep/Mec; ⁴Todos Pela Educação. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021. ⁵Alfabetiza Brasil, 2023

Observa-se na Figura 20 que poucos municípios de Mato Grosso do Sul alcançaram a meta do IDEB nos anos iniciais contabilizando 8 municípios dos 79, o restante não está conseguindo avançar no processo de alfabetização. Outro dado importante está no número de estudantes que ingressam na escola: de cada 100 alunos,

somente 65 concluem o ensino médio, o que foi considerado um dado alarmante. Salientamos que uma alfabetização promissora colabora para que o número de repetência e abandono escolar seja menor, no entanto, quando a criança não é bem alfabetizada até o 2º ano, isso vai desencadeando problemas de aprendizagem, que culminam em repetências e abandono escolar.

Em seguida, foi apresentado o gráfico que mostra os resultados do SAEB entre 2019 e 2021. Quando olhado em nível de Brasil, o estado de Mato Grosso do Sul sofre uma queda no número de crianças consideradas alfabetizadas, possivelmente devido à pandemia de COVID-19, porém Mato Grosso do Sul conseguiu segurar a queda e se posicionar mais próximo da média brasileira.

Figura 16 – Percentual de crianças consideradas alfabetizadas – 2019 e 2021 – SAEB – 2º ano Ensino



Fonte: Inep/Mec. Produção Associação Bem Comum (ABC).

Esse indício pode estar ligado à possibilidade do efeito resultante da preocupação com a alfabetização das crianças, porém essa hipótese só poderá ser afirmada com o tempo, com uma análise de mais dados.

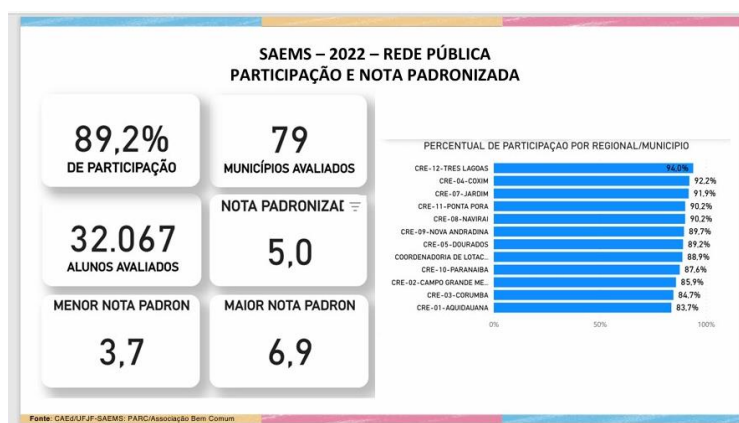
Na próxima figura, observa-se que a proficiência média do SAEB do 2º ano em Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul, o qual estava abaixo da média desde 2019 e, em 2021, continuou baixo.

Figura 17 – Gráfico de Proficiência Média – SAEB – 2º ano – Língua Portuguesa

Fonte: Inep/Mec. Produção ABC.

Quando Mato Grosso do Sul atingir a média de proficiência, isso significa que estará alfabetizando a metade das crianças, sendo esse dado considerado interessante, porém hoje está alfabetizando menos da metade das crianças, o que torna esse dado preocupante.

Na Figura 23 a seguir, serão apresentados os resultados do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública do Mato Grosso do Sul – SAEMS, realizado no final de 2022 com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. O SAEMS é um sistema de avaliação censitário, que mede com fidelidade a capacidade de generalização e consegue observar os dados de escola a escola. Dessa forma, a escola consegue ser observada diretamente no resultado, diferente do SAEB, que trabalha com dados amostrais, selecionando crianças por estatísticas para participar da avaliação.

Figura 18 – Percentual de Participação e Nota Padronizada – SAEMS – 2022

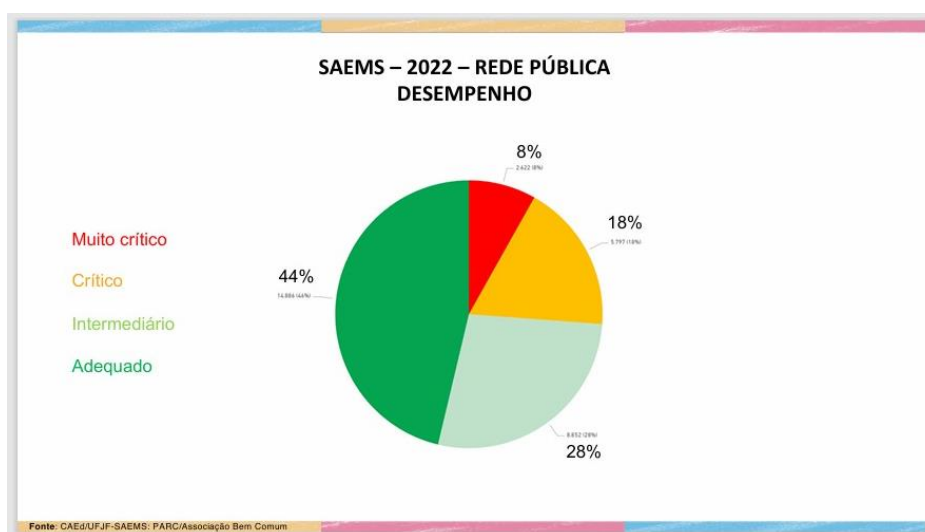
Fonte: CAEd/UFJF-SAEMS: PARC/ ABC

Os dados mostraram uma participação muito boa, totalizando 89,2% da população sul-mato-grossense distribuída entre os 79 municípios. Foram avaliados com a nota padronizada de 0 a 10, sendo alcançada a média 5,0, um dado mais recente que o fornecido pelo SAEB em um ano escolar diferenciado.

Em relação à menor e à maior nota por município, sendo de 3,7 para 6,9, notamos uma diferença considerável, fato que mostra a importância de se trabalhar para diminuir essa diferença e garantir equidade de oportunidade e aprendizagem. O percentual de participação por município mostra participações excelentes, como o caso do município de Três Lagoas e outros municípios, no entanto os que estão abaixo de 90% precisam obter melhor desempenho. Com uma maior participação nas avaliações do SAEMS, a escola consegue enxergar as dificuldades e trabalhar com os resultados para melhorar o processo de alfabetização.

No final de 2022, foi aplicado o SAEMS para os alunos do 2º ano. Conforme ilustra a Figura 24, 8% das crianças estavam em nível muito crítico de alfabetização, com desempenho muito abaixo e não conseguiram garantir as habilidades básicas de reconhecimento de letras. Na régua do SAEMS, 18% diz respeito ao nível crítico, já que trata-se de crianças que já superaram a dificuldade em reconhecer letras; 28% ao nível intermediário, porque refere-se às que estão no caminho, pois leem palavras, mas ainda não estão na régua do que se espera; 44% é um percentual relativo ao que se considera adequado, pois são crianças que já conseguem ler frases e pequenos textos, identificam informações, conseguem fazer inferências verbais e realizam todas as habilidades de uma criança alfabetizada citada no início da formação.

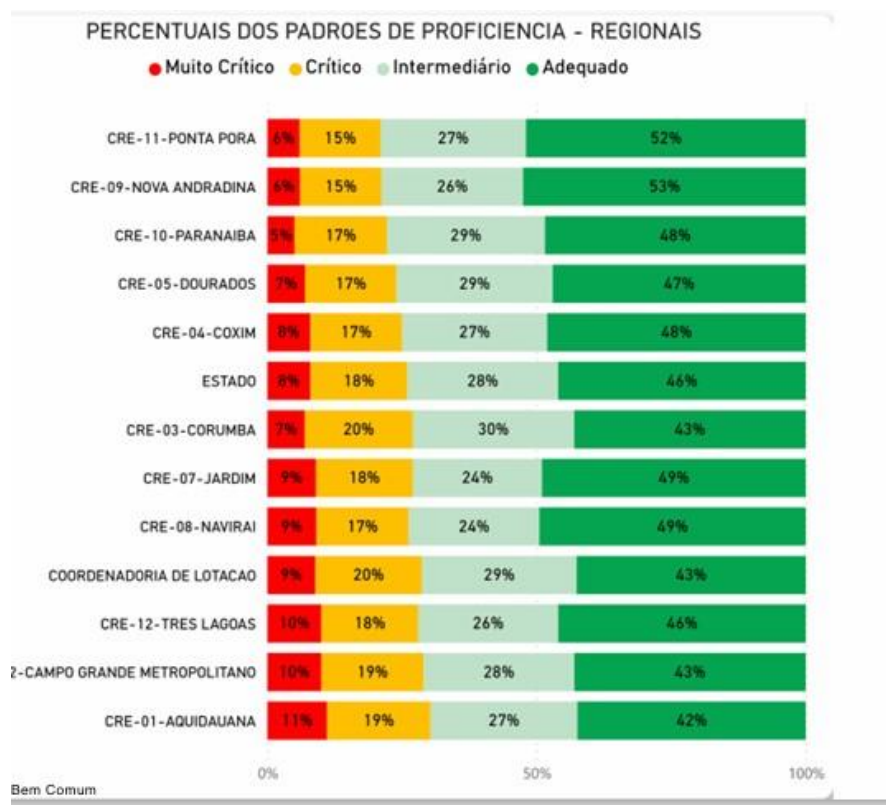
Figura 19 – Gráfico de desempenho – SAEMS – 2022 – Rede Pública



Fonte: CAEd/UFJF-SAEMS: PARC/ABC

O percentual dos padrões de proficiência por município mostra a diferença de resultados e a desigualdade, dado importante que precisa de atenção de todos.

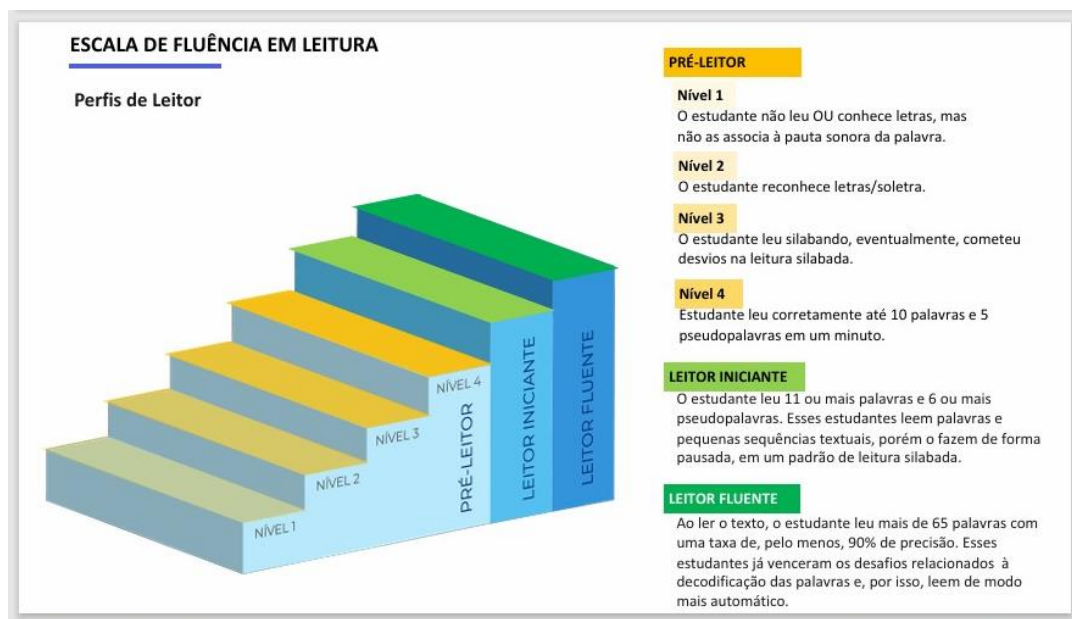
Figura 20 – Percentual dos padrões de proficiência – Regionais



Fonte: CAEd/UFJF-SAEMS: PARC/ABC

O papel da avaliação é impactar na prática e transformar os resultados em uma atividade pedagógica. Para isso, primeiro os diretores precisam debruçar no material utilizado, verificar como sua escola se organiza, depois verificar como foram as turmas de sua escola. É importante verificar o perfil das turmas, qual teve um melhor desempenho, o que está acontecendo com a que não foi bem e se os materiais usados na prática pedagógica foram suficientes?

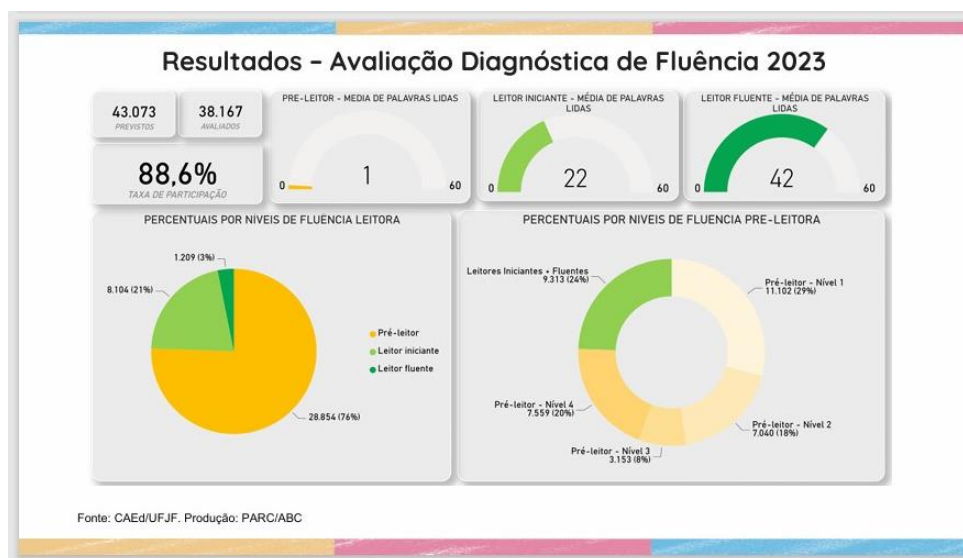
As figuras que serão apresentadas a seguir estão relacionadas com a Avaliação da Fluência Leitora, ilustrando os resultados alcançados nos municípios de Mato Grosso do Sul. Na escala de fluência em leitura, encontramos níveis diferentes, conforme demonstra a Figura 26:

Figura 21 – Escala de Fluência em Leitura – Perfil de Leitor

Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC.

No painel dos resultados de fluência de Mato Grosso do Sul, ilustrado na Figura 27 a seguir, observamos uma taxa de participação muito boa, totalizando 88,6%. O ideal para ser excelente precisa alcançar os 90%, sendo importante melhorar a taxa de participação para ter dados mais precisos e qualificados e assim possibilitar a percepção de como foi o processo de alfabetização dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

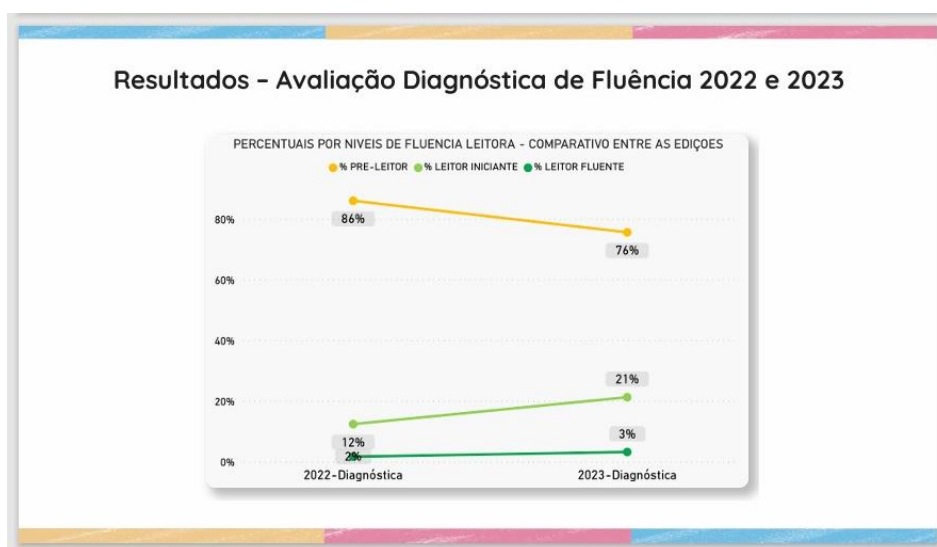
Salientamos que o percentual por níveis de fluência leitora foi realizado no início do ano letivo de 2023, entre a primeira semana do mês de março e abril. Pudemos observar um pequeno percentual de leitor fluente, totalizando 3%; o percentual de leitor iniciante ficou em 21%; e de pré-leitor 76%. No percentual por níveis de fluência pré-leitora, nível 1, considerado pré-leitor que não lê, obteve-se o índice de 29%; no nível 2, considerado pré-leitor que identifica letras, o total obtido foi de 18%; de pré-leitor nível 3, considerado os que leem silabando, 8%; e pré-leitor nível 4, considerado os que leem palavras, o total foi de 20%. Observa-se que menos de um quarto das crianças leem palavras; o ideal seria que todas as crianças chegassem ao 2º ano do Ensino Fundamental lendo como leitores iniciantes, mas apenas 24% chegaram a esse nível.

Figura 22 – Gráfico com resultados – Avaliação Diagnóstica de Fluência 2023

Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC

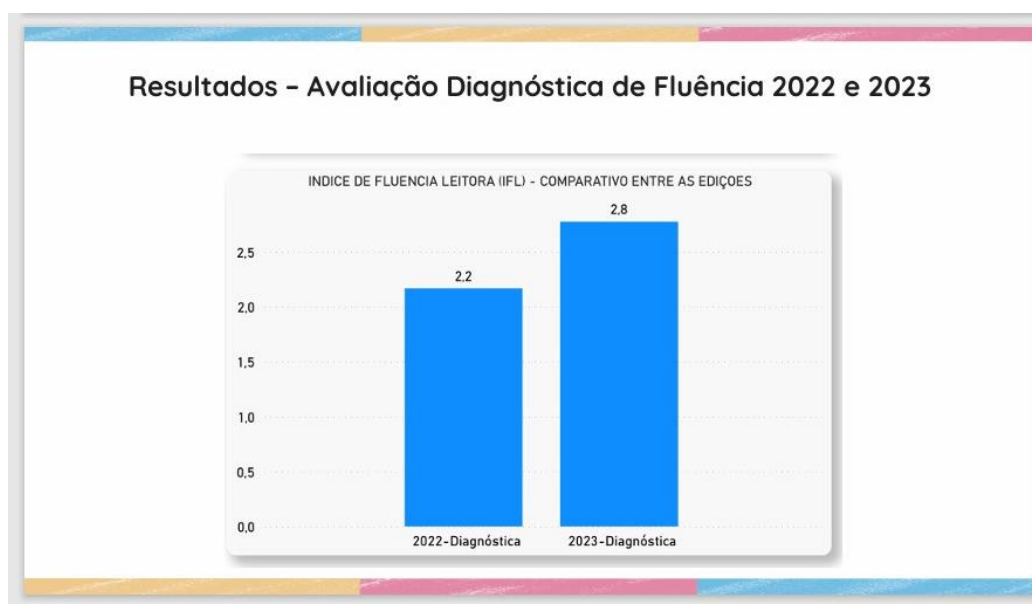
Na figura 28, são apresentados os resultados da avaliação diagnóstica de fluência entre os anos de 2022 e 2023, que aconteceu no início do ano letivo. Conclui-se que as crianças estão chegando com melhor aprendizagem, observada por meio dos índices que mostram a passagem de 86% em 2022 para 76% em 2023 do nível de Pré-leitor. Observa-se a evolução dos resultados quando a porcentagem de Leitor Iniciante sobe de 12% em 2022 para 21% em 2023 e a porcentagem de Leitor Fluente sobe de 2% para 3%.

A tendência é que essas crianças terão bons resultados tanto na Avaliação de Fluência como no SAEMS no final de 2023, devido a evolução dos resultados.

Figura 23 – Gráfico com resultado – Percentual Avaliação Diagnóstica de Fluência 2022 e 2023

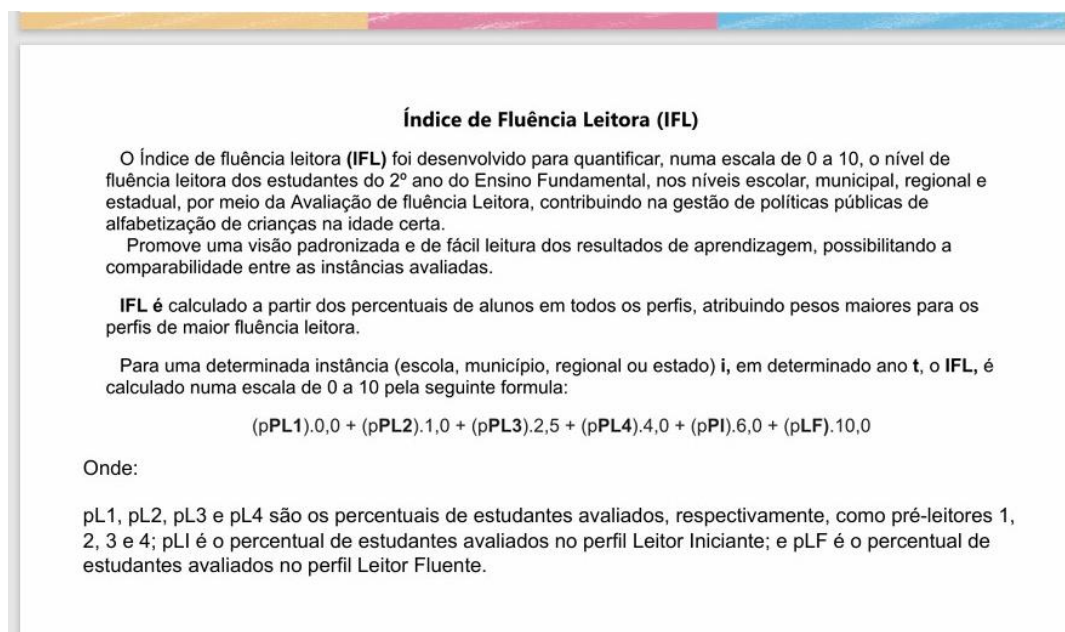
Considerando a nota de todas as crianças que participaram da avaliação de fluência nos anos de 2022 e 2023, a Figura 29, a seguir, demonstra o índice de fluência, considerando-se a nota de 0 a 10. Em 2022, foi alcançada a nota 2,2; e em 2023, a nota 2,8. Comparando-se as notas dos dois anos mencionados, houve uma melhora de 0,6 pontos. Em síntese, quanto mais próximo da nota 10, os resultados são mais satisfatórios; quanto mais próximo da nota 0, indica que eles precisam melhorar.

Figura 24 – Gráfico com resultado – Percentual por Índice de Fluência 2022 e 2023

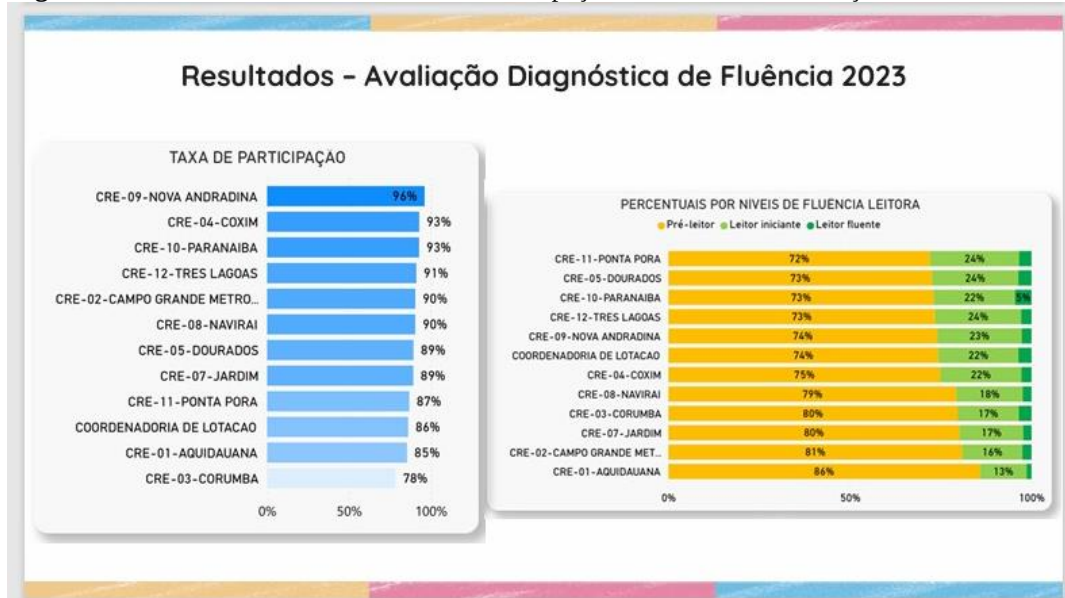


Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC.

A seguir, trazemos as informações que foram apresentadas na Formação Continuada sobre a medição do índice de Fluência Leitora, uma avaliação somativa, por isso é realizada no início e no final de cada ano letivo.

Figura 25 – Escala de Cálculo Fluência Leitora

Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC.

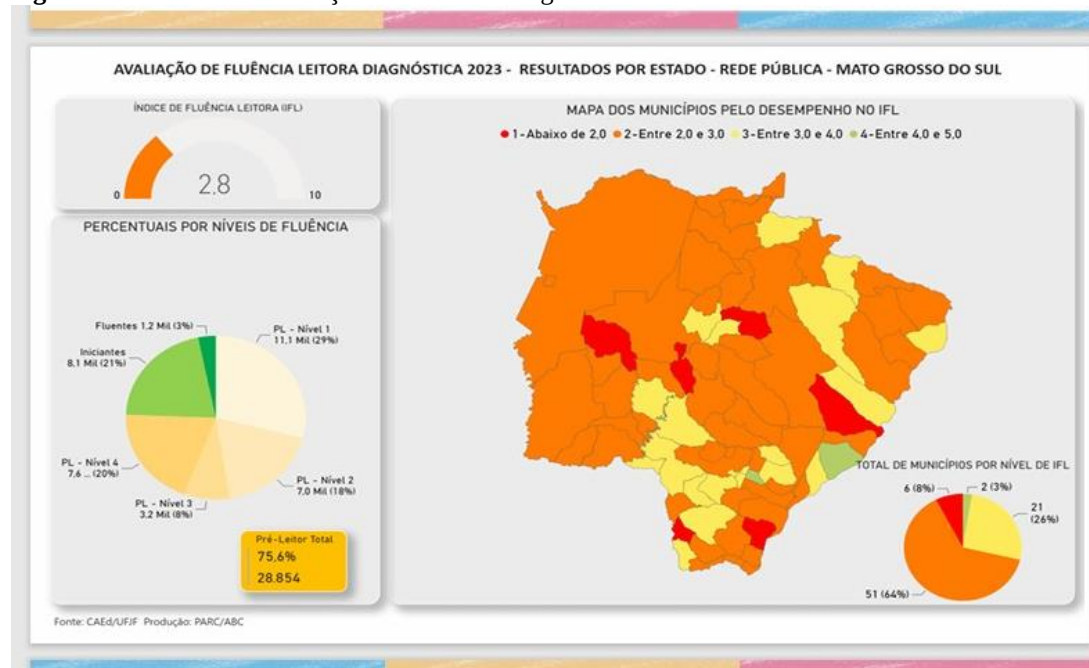
Figura 26 – Gráfico – Resultado – Taxa de Participação e Percentual – Avaliação de Fluência 2023

Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC.

O mapa abaixo ilustrado na Figura 32 mostra como as crianças aparecem na régua do SAEMS em relação à fluência leitora em 2023. Conforme o índice de fluência leitora, os municípios apresentados no mapa que alcançaram a nota abaixo de 2,0, nesta faixa etária concentram-se, em média, 90% de estudantes no perfil pré-leitor, com predominância de 50% no pré-leitor 1; 6% de leitores iniciantes; e 1% de leitores fluentes.

Os municípios que alcançaram a nota entre 2,0 e 3,0 concentram, em média, 80% de estudantes no perfil pré-leitor; 30% no pré-leitor 1; 16% em leitores iniciantes; e 2% em leitores fluentes. Os municípios que atingiram as notas entre 3,0 e 4,0 concentram, em média, 67% de estudantes no perfil pré-leitor; 20% no pré-leitor 1; 28% em leitores iniciantes; e 5% em leitores fluentes. Os municípios com as notas entre 4,0 e 5,0 concentram, em média, 50% de estudantes no perfil pré-leitor; 12% no pré-leitor 1; 40% em leitores iniciantes; e 8% em leitores fluentes.

Figura 27 – Gráfico - Avaliação de Fluência Diagnóstica 2023 da Rede Pública – Mato Grosso do Sul



Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC.

A meta para os municípios de Mato Grosso do Sul é chegar a faixas maiores, alcançando nota entre 5,0 e 6,0. Nessa faixa concentram-se, em média, 35% de estudantes no perfil pré-leitor; 7% no pré-leitor 1; 50% em leitores iniciantes; e 15% em leitores fluentes.

Na faixa de notas entre 6,0 e 8,0 concentram-se, em média, 19% de estudantes no perfil pré-leitor; 3% no pré-leitor 1; 50% em leitores iniciante; e 32% em leitores fluentes. Na faixa de notas acima de 8,0 concentram-se, em média, apenas 6% de estudantes no perfil pré-leitor; menos de 1% no pré-leitor 1; 27% em leitores iniciantes; e 67% em leitores fluentes. A partir da apropriação dos resultados das avaliações, é necessário buscar estratégias pedagógicas para se alcançar o desafio de notas próximas ou igual a 10 por meio da formação continuada.

O objetivo do plano de avaliação da fluência em 2023 tem como perspectiva entender como o estudante iniciou sua fluência no ano letivo, como está no meio desse ano e o que pode melhorar em relação à fluência para chegar melhor ao final.

Figura 28 – Plano de Avaliação da Fluência - 2023



Fonte: CAEd/UFJF. Produção: PARC/ABC.

Portanto, as avaliações Formativa e Somativa, realizadas durante todo o ano letivo, apresentam caráter censitário e são fruto de um processo de formação continuada de professores, sendo aplicada e corrigida pelos professores e, posteriormente, os dados são lançados na Plataforma PARC, que subsidia o monitoramento da aplicação e a tabulação de resultados gerais. É importante ressaltar que o uso do aplicativo é um suporte ao professor. Na avaliação Formativa, os áudios não são enviados para correção externa. Na Somativa, uma amostra dos estudantes (10 a 15%) tem seus áudios corrigidos por banca externa à escola.

Em síntese, conforme aponta a organização do programa as avaliações ao longo do ano, conforme seu momento e finalidade, apresentam-se de formas diferenciadas: a Avaliação Escolar faz parte do processo escolar e auxilia no planejamento do professor; a Avaliação Diagnóstica Municipal visa diagnosticar como os estudantes estão em relação ao conhecimento da leitura e da escrita; a Avaliação de Fluência realizada durante o ano letivo, e a do SAEMS, realizada no final do ano, buscam analisar como os estudantes terminaram o ano e o que deve ser feito para melhorar no próximo ano. Os resultados da

Avaliação de Fluência e do SAEMS oferecem uma prévia de como os alunos sairão na Avaliação do IDEB.

A formação continuada do Programa em pauta tem com uma de suas propostas a ideia de premiar as escolas que alcançarem bons resultados destacando que: no programa, há escolas que se destacaram e recebem premiação; e há escolas apoiadas, que, no entender do poder público, precisam de um olhar diferente, ou seja, precisam ser incentivadas. Esse incentivo se dá por meio de uma cooperação técnica, num momento em que as escolas serão pareadas e cada escola premiada terá uma apoiada, havendo assim um intercâmbio de ações, de informações e de troca de experiências de gestão. Assim, para que a escola premiada receba a segunda parcela do prêmio, a escola apoiada precisa crescer, precisa se desenvolver. Há uma afirmativa instituída no Programa que as escolas que alcançaram notas altas apoiam tecnicamente as escolas que não conseguiram bons resultados considerando que esse apoio entre as escolas ajuda as que alcançaram bons resultados a sustentarem seus resultados e as escolas apoiadas a melhorá-los.

A partir dessa proposta de premiação e de apoio, fica evidente que estamos diante de uma proposta metodológica de formação continuada de professores advinda do que a realidade educacional e as políticas públicas apresentam, calcadas em treinamento, já que os professores recebem orientações já alinhadas ao que se pretende, com bonificação, avaliação de desempenho, valorização de competências, meritocracia, padronização de habilidades, reverberando em eficiência e eficácia, busca por qualidade, indicadores, meta, escalas e *rankings* em detrimento aos conhecimentos.

Consideramos que a avaliação externa é necessária, mas a forma como é apresentada e executada coloca os resultados como fim último ou as matrizes dos testes como referência principal de ação das escolas. Nesse sentido, as questões pontuadas referentes à avaliação externa são influenciadoras nas etapas de formação continuada e, dessa forma, na prática dos professores, pois exercem forte pressão aos participantes, uma vez que são mecanismos de controle que ameaçam a autonomia dos professores e não geram situações desencadeadoras de reflexões pertinentes ao avanço no ensino e na aprendizagem dos estudantes frente ao processo de avaliação.

É preciso avaliar o processo diante de uma avaliação que promova respostas aos professores para intervir na aprendizagem das crianças, ou seja, uma avaliação formativa que permita ao professor acompanhar as crianças e redimensionar as possibilidades de apropriação dos conhecimentos necessários à leitura e à escrita.

Evidenciamos que as avaliações em larga escala assumem o papel de avaliar e controlar o trabalho do professor, da escola, do município para além de mensurar a aprendizagem dos alunos, o que implica uma associação entre “qualidade” da atuação do professor e da aprendizagem dos estudantes para indicar o sucesso ou o fracasso da educação.

3.7 Formação Presencial 2023³⁵ - Formação Continuada Alfabetização, Letramento e Práticas Pedagógicas

A formação continuada presencial intitulada “ Alfabetização, letramento e práticas pedagógicas” se subdivide em 4 outros Módulos: 1º Módulo – “O planejamento na alfabetização”; 2º Módulo – “A avaliação na alfabetização”; 3º Módulo – “A importância da consciência fonológica na aprendizagem da escrita alfabética”; e 4º Módulo – “Formação do Leitor”. Todos eles foram trabalhados mediante encontros presenciais e atividades na plataforma AVA SABER.

Analisaremos o 2º Módulo – “Avaliação na Alfabetização”, que teve como objetivo geral compreender a avaliação como ação educativa, de acompanhamento e de intervenção a partir dos resultados. Seus objetivos específicos foram: buscar reconhecer a importância da avaliação no processo de alfabetização, como ação contínua, que permite reorientar ações pedagógicas; analisar e apropriar-se dos elementos que compõem a avaliação externa: proficiência, escala de proficiência e padrão de desempenho; e utilizar os dados das avaliações externas e internas para traçar estratégias de intervenção na aprendizagem dos estudantes.

A formação defende que as avaliações externas constituem importantes instrumentos para aferir o desenvolvimento e a consolidação das habilidades referentes à apropriação do sistema alfabético e à compreensão leitora pelos estudantes. Dessa forma, é necessário que os dados de desempenho das avaliações externas sejam analisados juntamente às atividades avaliativas realizadas pelo professor no cotidiano das salas de alfabetização, uma vez que elas permitem orientar o planejamento e o atendimento dos estudantes em seus diferentes processos de aprendizagem.

³⁵ Fonte: Roteiro do Formador (2023) [não publicado].

O roteiro da formação continuada se estruturou da seguinte maneira: no primeiro momento, houve a recepção aos professores cursistas; em seguida, os cursistas foram convidados a apreciar o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Após a leitura do poema, foi apresentado um questionamento sobre o poema, a saber: Os versos do poema ilustram diversas situações e a necessidade de fazer escolhas. No nosso cotidiano, muitas decisões são tomadas e “ou isto ou aquilo” é frequente. Na sua vida pessoal e profissional, como essas escolhas acontecem?

O Formador recebeu orientações para poder ampliar as discussões com os seguintes aspectos, conforme consta na Figura 34:

Figura 29 – Orientações para ampliar as discussões – Módulo II - 2023

- As escolhas são constantes em nossas vidas. Fazemos isso o tempo todo, ao tomarmos decisões, pensamos e agimos buscando identificar o que é melhor para alcançar objetivos. Avaliar é indispensável para a nossa rotina. Avaliamos um produto antes de comprá-lo ou recomendá-lo ou não para um amigo; avaliamos as condições meteorológicas ao escolher as roupas com as quais vamos nos vestir.
- Dentro do processo escolar, não é diferente. Escolhemos, constantemente, quais encaminhamentos metodológicos a serem utilizados em sala; os instrumentos avaliativos viáveis e coerentes com a realidade da turma; entre outros. Pensando nisso, fomente que, nas próximas atividades, tenha-se um olhar reflexivo para a avaliação na alfabetização, a fim de entendê-la como essencial para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Módulo II (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 7).

O segundo momento destinou-se à dinâmica “Tempestade de ideias”, com o objetivo principal de explorar conhecimentos prévios sobre a temática da avaliação no processo de alfabetização. A tempestade de ideias “é uma estratégia metodológica que pode ser adaptada e colocada em prática na sala de aula, como ponto de partida para início de discussões, uma vez que incentiva a capacidade reflexiva e potencializa o protagonismo dos estudantes” (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 7).

O Formador, nessa atividade, foi orientado a conduzir os cursistas a discutirem e compartilharem conhecimentos prévios sobre a temática e as palavras-chave do Painel Tempestade de ideias, seguindo os seguintes passos: Fixe o Painel Tempestade de ideias em um local da sala de formação, de modo que fique visível e acessível a todos os cursistas (Mato Grosso do Sul, 2023).

Figura 30- Sugestão de modelo - painel - dinâmica “Tempestade de ideias”



Fonte: Módulo II (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 8).

Para esta atividade o Formador Municipal foi orientado da seguinte forma:

- **Solicite** que os grupos façam a leitura das palavras destacadas no painel, a fim de discutirem e compartilhem com o grupo os saberes a respeito da temática central.
- Sugere-se que você considere, uma filipeta para cada proposição palavra-chave: aprendizagem; desempenho; diagnóstico; SAEMS/SAEB.
- **Inicialmente, distribua** para cada grupo uma filipeta, a fim de que registrem os conhecimentos prévios a respeito de avaliação na alfabetização, considerando a primeira palavra-chave: **Aprendizagem**.
- Na sequência, distribua outra filipeta, para que os cursistas escrevam seus saberes prévios sobre a segunda palavra-chave: **Desempenho**.
- Disponibilize a terceira filipeta, de modo que os cursistas registrem seus conhecimentos prévios sobre a terceira palavra: **Diagnóstico**;
- Por fim, distribua a filipeta, para que respondam a última palavra-chave: **SAEMS/SAEB**. **Considere até 20 minutos para discussão e registro das quatro palavras-chave.**
- Convide um integrante do grupo para colar as filipetas no painel.
- Decorrido o tempo destinado faça a leitura das filipetas colocadas no painel e, considerando as contribuições dos cursistas, faça o fechamento apresentando os slides 8 a 11, com excertos que fazem referência sobre avaliação (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 8).

Foram apresentados aos cursistas excertos que fazem referência à avaliação, retirados dos textos: “Avaliação Formativa ou Avaliação Mediadora?”, de Jussara Hoffmann; “Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem: diagnósticos”, de Magda Soares; “Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental”, de Delaine Cafiero e Gladys Rocha e a Resolução/SED n. 4.032, de 11 de maio de 2022, que Regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS). Também foram disponibilizados os textos completos referentes aos excertos utilizados no fechamento da tempestade de ideias.

Figura 31 – Orientação ao Formador – ampliar discussões sobre avaliações internas e externas

Importante:

Formador(a), abaixo seguem pontos importantes:

- Para ampliar as discussões e temáticas apresentadas nos excertos, recomenda-se a leitura dos textos na íntegra.
- As avaliações internas e externas são instrumentos diferentes e importantes no processo de alfabetização, uma vez que, por meio dos seus resultados, é possível reorientar e replanejar ações pedagógicas, com foco na melhoria da aprendizagem.
- As avaliações externas têm o objetivo de aferir o desempenho dos estudantes, por meio de testes de proficiência, com um recorte de habilidades que deveriam estar consolidadas ao final daquele ano corrente.
- As avaliações internas acompanham as aprendizagens dos estudantes e podem ser realizadas durante todo o ano letivo, a fim de verificar se as habilidades e competências, previstas pelo currículo escolar, estão sendo desenvolvidas ou já consolidadas pelos estudantes.
- Os dados das avaliações internas e externas contribuem e são essenciais às aprendizagens, sendo necessário que seus resultados sejam utilizados em conjunto, a fim de que uma avaliação não substitua a outra.
- A avaliação do SAEMS está vinculada diretamente ao Programa MS Alfabetiza.
- A SED, por meio do CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação), promove a realização da Avaliação de Fluência Leitora com os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de toda rede pública, em regime de colaboração com os municípios do estado, visando verificar a capacidade do estudante de ler palavras, pseudopalavras e textos voltados à sua etapa escolar de forma fluida e no ritmo adequado.

Fonte: Módulo II (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 9-10).

No terceiro momento, “Leitura e apropriação de resultados” (tempo estimado 40 minutos), intencionou-se explorar materiais relacionados à avaliação na alfabetização, propondo a leitura e a apropriação dos resultados das avaliações externas, que servem:

[...] “fundamentalmente, para apresentar resultados de desempenho escolar dos estudantes matriculados em diferentes anos de escolaridade [...] e sobre o que são capazes de saber (fazer) em um determinado estágio da sua trajetória escolar.” (SAEMS, 2023, p. 14). A considerar a necessidade de conhecer os resultados dessas avaliações em prol da melhoria das aprendizagens dos estudantes, propõe-se a leitura e interpretação de alguns elementos essenciais que compõem a avaliação externa, tais como: proficiência, escala de proficiência e padrão de desempenho (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 10).

Nesse momento da Formação, na primeira etapa foi distribuído o material de estudos para os grupos. Sugeriu-se que os grupos tivessem mais de um material de estudo para leitura e exploração nas mesas.

2) Ressalta-se que nesse material constam: excertos retirados do Relatório Pedagógico Língua Portuguesa/Alfabetização (2022) e dados referentes à proficiência média, participação e distribuição por padrão de desempenho dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Mato Grosso do Sul, extraídos da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (2022) (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 11).

Na segunda etapa, foi solicitado que:

- 1) Distribua para os grupos o cenário, que consiste na explanação dos dados de duas escolas da rede municipal e foram retirados da Plataforma de Avaliação e Monitoramento da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (2022). Sugere-se que, em cada mesa, tenha mais de um cenário para leitura dos cursistas.
- 2) Solicite que, juntamente ao material de estudos, os cursistas façam a análise e interpretação dos dados gerais da rede pública de Mato Grosso do Sul e dos dados apresentados no cenário, que retratam a realidade de duas escolas (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 11-12).

Na terceira etapa, o formador é orientado a:

- 5) Distribua o Template I - Leitura e apropriação de resultados para cada grupo.
- 6) Após o estudo em grupo, solicite que os grupos respondam às proposições presentes no Template I.
- 7) Utilize o slide 16 para orientar o preenchimento do Template I (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 12).

No quarto momento, “Ensaio do Plano de Ação”, após conhecer, analisar e interpretar os resultados gerais das Redes Municipais de Mato Grosso do Sul, os cursistas foram levados a pensar em ações que visem à melhoria do desempenho dos estudantes. Eles registraram um plano de ação, visando auxiliar os estudantes a superarem as defasagens de aprendizagem e a desenvolverem as habilidades necessárias para prosseguirem, com sucesso, em seu processo de escolarização.

A atividade foi assim direcionada:

Assim, considerando as análises anteriores, os grupos deverão elaborar um ensaio de plano de ação, com intuito de indicar formas de acompanhamento e estratégias para que os estudantes avancem, envolvendo todos os atores responsáveis pelo processo de alfabetização, tais como: Secretaria de Educação, diretor(a), coordenador(a), professor(a) e comunidade. Ressalta-se que, embora a avaliação do SAEMS tenha sido aplicada, no ano de 2022, aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, seus resultados são importantes, no presente, para a gestão da rede, da escola e da própria

sala de aula, a fim de incorporarem essas reflexões no plano de ação (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 13-14).

Após a leitura do material de estudo, que versa sobre os resultados da avaliação de Língua Portuguesa/Alfabetização e os elementos essenciais que compõem a avaliação externa do SAEMS (2022), os cursistas foram orientados a traçarem nos grupos estratégias que visem à melhoria da aprendizagem e a refletirem sobre elas. Em seguida, as ideias deveriam ser registradas no Template II: Ensaio de Plano de Ação.

Figura 32 – Orientação ao Formador para conduzir os cursistas na elaboração de um Plano de Ação

Importante: Formador(a),

- Espera-se que os cursistas elaborem um plano traçando ações de corresponsabilidade entre os atores envolvidos no processo de alfabetização (secretarias, direção escolar, professores e sociedade). Assim, fomente a importância de pensar ações mensuráveis, que contemplem os segmentos supracitados.
- Ressalte que a avaliação é um instrumento de intervenção para a escola e, embora a avaliação tenha sido aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, seus resultados extrapolam esse ano escolar. Por isso, a necessidade de todos os profissionais da escola apoiarem esse processo: professores de anos posteriores e professores de outros componentes curriculares, bem como demais agentes educacionais da escola.

Fonte: Módulo II (Mato Grosso do Sul, 2023b, p. 15).

O quinto momento da formação teve o intuito de dar continuidade aos estudos já iniciados, portanto foram apresentadas orientações para o desenvolvimento das atividades na Plataforma virtual de aprendizagem AVA-Saber, com o título “Orientações para atividade virtual na plataforma AVA-Saber”: apresentação da atividade virtual e avaliação do encontro presencial (tempo estimado: 10 minutos).

A formação on-line tem o objetivo de complementar a formação presencial de que os professores cursistas participam. Ela fica hospedada na Plataforma *Moodle* e conta com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Com seus dados, o professor faz login e acessa o site disponível em: <https://saber.sed.ms.gov.br/login/index.php>.

Dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), os meios de comunicação disponíveis para o professor e tutor são os Fóruns e a Mensagem, que pode acontecer em grupo ou privado, dependendo do que o participante selecionar. Além disso, a equipe técnica da Secretaria Estadual de Educação disponibiliza o material das formações, por

meio da plataforma *Moodle* Ava-Saber, dentre eles, textos, *slides*, tarefas, manuais, roteiros e guias. Essa formação on-line aconteceu durante o Módulo I e Módulo II.

Ao final desse processo formativo, espera-se que as discussões apresentadas contribuam para a ampliação das reflexões das práticas pedagógicas do professor, auxiliando-o na tarefa de alfabetizar todos os estudantes na idade esperada, com qualidade e equidade (Mato Grosso do Sul, 2023b).

A certificação da formação continuada é disponibilizada ao final do processo formativo aos professores que concluírem o processo formativo com 75% ou mais de frequência, atendendo aos critérios avaliativos nas formações presenciais e on-line. Cabe ao formador orientar e mobilizar os seus cursistas para a participação, a continuidade e a conclusão da formação, uma vez que será necessário elaborar relatórios com o total dos cursistas que concluíram a formação (Mato Grosso do Sul, 2023b).

Percebe-se que no módulo II as atividades e as reflexões são em torno da avaliação, mas o que fica claro é que em todo o processo referente à proposta desse módulo, ao apresentar a necessidade e as possibilidades de avaliar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, há uma forte evidência da necessidade de destacar a avaliação para além da sala de aula, ou seja, para uma medida em larga dimensão, em que o professor deve enfrentar e competir para que a escola seja destaque e receba o bônus.

Não desconsideramos as avaliações na educação, mas defendemos uma formação humana, democrática e inclusiva, em substituição às classificações promovidas nos testes padronizados, o que nos leva à necessidade de um posicionamento crítico em relação às políticas de avaliação, principalmente incluídas com tanta veemência na formação continuada.

As análises de Sambugari (2007) com relação aos cursos de formação continuada apontam que, da forma como estão organizados, não estariam cumprindo o papel reestruturador das atividades desempenhadas pelos docentes. A autora enfatiza que por isso assistimos a um empobrecimento dos cursos de formação continuada, principalmente por conta da racionalidade técnica, pois temos um formato que ignora o perfil e as necessidades formativas e culturais dos professores, impondo a eles uma metodologia basicamente com a mesma estrutura, na qual os professores ouvem, fazem as leituras e vão aplicar o que aprenderam em sala de aula.

Almeida (2023), ao analisar a organização do trabalho didático proposta pelo Curso de Formação Continuada do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança, identificou no Módulo I uma preocupação com a sensibilização em relação à importância das recomposições de aprendizagens para superar uma lacuna deixada pela pandemia de COVID 19. A autora observou no Módulo I:

Os recursos didáticos são textos superficiais, não são de cunho científico na sua totalidade e quando o são, apresentam-se sob a forma de excertos. O “como fazer” fica explicitado no módulo I, embora em poucos momentos percebemos sugestões de incentivo para estimular o pensamento e a argumentação, mas em contrapartida, vemos a prática de fazer uma pergunta e já pressupor o que deve ser respondido, ou seja, não respeita o livre pensamento, a vivência e a capacidade crítica de cada formador e cursista (Almeida, 2023, p. 138).

Em relação ao módulo II, a autora percebeu que também são utilizados recursos didáticos escassos e, apesar de serem apresentados autores que possuem publicações científicas, são utilizados fragmentos das obras desses autores para embasamento teórico. Além disso, ela percebeu muitas propostas de reflexão da prática, visando mudanças de comportamentos e uma proposta de formação que determina o que os cursistas devem pensar e como devem agir e responder. Enfim, fica evidenciado um direcionamento para o que esperam, o “como fazer”, determinando o processo de formação dos cursistas.

Nas palavras de Almeida (2023, p. 139):

O processo de formação continuada de professores proposto pelo Programa MS Alfabetiza continua a reproduzir a organização manufatureira do trabalho didático e ao mesmo tempo promove a ideia que basta a autonomia dos professores na gestão do processo de aprendizagem de alunos. Estes cursos são, portanto, a base para preservar a escola manufatureira tal como está, para desenvolver o mito de que os professores dão direção autônoma ao trabalho docente.

Como potencialidades, a autora aponta que a formação do Programa MS Alfabetiza oportunizou uma reflexão sobre as questões de leitura e escrita, mas enfatiza que isso não garante diretamente uma mudança nas práticas dos professores. Considerou como positiva a introdução da tecnologia como aliada na organização e no alcance das propostas de efetivação do curso, porém há a necessidade de sempre ter conteúdos que tragam o conhecimento dos clássicos, o conhecimento científico. A autora não identificou textos científicos nem parceria com universidades com propostas de apoio a formações de professores, “[...] além de não trazer aprofundamento teórico, para subsidiar as práticas pedagógicas” (Almeida, 2023, p. 139).

Viédes e Arandas (2023), ao analisar as Políticas Educacionais de Alfabetização em território sul-mato-grossense, buscam as concepções da política e da gestão do Programa Tempo de Aprender e do Programa MS Alfabetiza. Em relação ao Programa MS Alfabetiza, as autoras apontam que a Lei que o institui dispõe de 2 capítulos: [...] o capítulo I, que trata das ações, foco e eixos do Programa e do regime de colaboração técnica e financeira entre Estado e municípios; o capítulo II institui o “Prêmio Escola Destaque”. Tal Lei é regulamentada pela Resolução SED n. 4.020, de 1º de abril de 2022 (Viédes; Arandas, 2023, p. 33-34).,

Em relação ao “Prêmio Escola Destaque”, as autoras apontam que, das 1.331 escolas do estado, premiam-se apenas 30 com resultados não satisfatórios, intituladas escolas apoiadas. Esse número não atende nem 5% do total de escolas que receberão assistência das mais bem classificadas, o que carece de melhor análise. As autoras enfatizam que a ação de premiação não promove a justiça social às redes municipais de ensino, em razão de que as escolas estão localizadas em diferentes regiões e atendem uma população heterogênea, com diferenças culturais, sociais e econômicas, o que deve aprofundar ainda mais a desigualdade das escolas locais. Além disso, acrescenta-se a promoção de competitividade por incentivos e bônus por desempenho para alcançar a qualidade de índices estabelecidos.

A proposta teórico-metodológica para a formação dos professores alfabetizadores do Programa em pauta, analisada nas ações trabalhadas no Módulo analisados (2022 e 2023) sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, leva-nos a considerar que há um caminho teórico a ser percorrido que favoreça ao professor compreender a indissociabilidade entre teoria e prática, com indicativos de possibilidades de reflexões junto aos professores sobre o processo de alfabetização e, portanto, de como as crianças aprendem, de como avaliar esse processo e de como superar os desafios e alcançar resultados com a leitura e a escrita para o desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização.

Em síntese, é preciso conceber a formação de professores em uma perspectiva crítica para contribuir com o debate referente à formação, aqui em pauta, do professor que alfabetiza. Ao analisar um Programa “jovem”, pois teve início em 2021, ainda vemos resquícios de uma formação baseada em técnicas, com forte tendência a conduzir o professor com atividades já formuladas e prontas, que seguem propostas referenciadas

nas competências, na individualidade e na competição, uma vez que propõem premiação para os melhores resultados.

Nesse sentido, a formação continuada parece ser vista como um investimento necessário para o mundo do trabalho e para a atualização constante, questões que se articulam com a ideia de inovação para acompanhar as mudanças rápidas que acontecem em relação aos conhecimentos e às tecnologias, os quais avançam vertiginosamente no mercado de trabalho. Com essa concepção, as formações chegam em pacotes de soluções compensatórias, rápidas e sem um aprofundamento teórico significativo, com o objetivo de promover melhorias na formação do professor e, conseqüentemente, reverberar possibilidades de melhorias no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Diante dessas considerações, conforme a vertente da Psicologia Histórico-Cultural, é preciso que os seres humanos se apropriem da cultura para o seu desenvolvimento e para que ocorra o desenvolvimento da sociedade como um todo. Nesse contexto, Facci (2009) afirma que, sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade para as gerações seguintes, seria impossível a continuidade do processo histórico e, conseqüentemente, impossível o desenvolvimento da sociedade socialista.

No processo de apropriação histórico-cultural, para Morettini (2012), o sujeito, internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio social. Nessa direção, a formação continuada precisa conduzir o professor a refletir sobre sua prática docente, elaborando significados que reflitam suas marcas e sua individualidade ao se apropriar dos bens culturais, que muitas vezes não são facilmente acessíveis.

Da aquisição das particularidades humanas e dos comportamentos culturalmente formados demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Assim, por meio de processos educativos, as internalizações se interpõem entre os planos das relações interpessoais e das relações intrapessoais, sendo disponibilizadas a cada indivíduo singular pela interação com outros indivíduos, por meio da formação continuada.

A formação continuada desempenha um papel crucial ao possibilitar essa mediação, permitindo que o professor se aproprie e integre o conhecimento cultural e social em sua prática docente. Entretanto, é importante ressaltar que, quando o professor planeja e elabora as suas aulas, ele tem como objetivo a transmissão do conteúdo:

Contudo, quando o professor elaborar suas aulas visando transmitir os mais ricos conhecimentos da cultura humana, ele (mesmo sem saber) está se posicionando pedagógica e politicamente contra aos que não querem socializar os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana e a favor daqueles que possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares. O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados (Carvalho; Martins, 2017, p. 175).

Nessa perspectiva, duas questões são cruciais: a primeira é compreender que a formação de professores não pode ser estanque, sem continuidade. É necessário que para além das ideias de inovação e de aprimoramento de competências possibilitem aos professores se apropriarem de conhecimentos que os coloquem em um lugar de reflexão, de aprendizagem, e não apenas de “saber fazer” ou seguir manuais e guias, sem a capacidade de contrapô-los e de argumentar sobre o que está sendo oferecido como formação. Martins e Duarte (2010) afirmam que, em nome das “constantes transformações” que ocorrem na sociedade atualmente:

[...] mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real” (Martins; Duarte, 2010, p. 21).

Nas palavras de Moretti e Moura (2010), a ideia de competência nasce a partir do final da década de 1980 e, principalmente, no decorrer dos anos 1990, quando o conceito de competência passa a ser fortemente utilizado pelos sistemas de formação profissional, que até então eram direcionados pelo conceito de qualificação.

Nessa concepção, falar em competências é falar em qualificações necessárias para atuar e *adaptar-se a essa sociedade*. Sendo as competências atributos – inatos ou adquiridos – dos sujeitos, cabe a este mobilizá-las diante de novas exigências de uma sociedade em constante transformação. Desta forma, se por um lado o discurso da formação por competências culpabiliza o sujeito pelo que é entendido como seu fracasso na busca da empregabilidade, por outro, serve para eximir o governo e a sociedade de responsabilidade diante da ausência de projetos coletivos que visem possibilitar condições de emprego e de renda ao cidadão (Moretti; Moura, 2010, p. 352).

É exatamente nessa perspectiva que se torna evidente que a formação de professores tem sido elaborada e disseminada com ênfase na prática e nas competências individuais, sendo assim considerada a principal responsável por possibilitar atingir os objetivos e garantir bons resultados no ensino. No entanto, ressaltamos que a prática sem uma base teórica sólida não favorece a formação efetiva.

A segunda questão é compreender que, sem a teoria, não há como organizar a prática. As teorias são criadas para nos ajudar a solucionar problemas que surgem na prática social. Portanto, é incontestável a questão de que:

Os professores devem dominar os fundamentos da educação; os conteúdos que irão ensinar; as formas de se ensinar; para que possam de fato promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender (Carvalho; Martins, 2017, p. 179).

Portanto, o impacto esperado de uma teoria na prática pedagógica é a construção de uma pedagogia que sustente a tarefa da educação: “[...] formar sujeitos humanizados, participantes, solidários, curiosos e desejosos do conhecimento humano acumulado ao longo da história” (Mello; Lugle, 2014, p. 272). Diante dessas reflexões, concordamos com Moretti e Moura (2010) sobre a necessidade de questionarmos qual indivíduo queremos formar por meio da educação. Nesse sentido, optamos por uma ideia de formação que leve em consideração:

[...] um homem histórico, humanizado por meio de um processo de apropriação cultural. Essa cultura, construída socialmente, implica conhecimentos e técnicas, mas também artes, valores, posturas... Nesse sentido, a educação é um processo social e não individual. Dá-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos que deverão ser coletivos. Nessa concepção de educação a apropriação do conhecimento construído historicamente é parte do processo de humanização dos sujeitos. Sendo assim, o saber tem valor enquanto formador do homem, perdendo seu aspecto utilitarista de “servir para”, deixando assim de ser entendido como valor-de-troca. O saber não é importante apenas para a inserção no mercado de trabalho, o saber é importante porque saber é ser humano (Moretti, Moura, 2010, p. 353).

Para tanto, é condição necessária e essencial repensar a formação continuada de professores, levando em consideração que “[...] nosso processo de humanização não para ao longo da vida e sempre é tempo de desconstruir práticas alienadas e alienadoras, empobrecedoras do desenvolvimento humano presentes na cultura escolar” (Mello; Lugle, 2014, p. 272).

Em suma, a trajetória da formação continuada necessita de uma análise atenta à complexidade social da qual faz parte. Nesse sentido, a apropriação teórico-prática conduz o professor a elaborar sua individualidade em suas atividades docentes, proporcionando uma formação com continuidade que o leve à reflexão sobre seus conhecimentos para que ele possa, de fato, promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir a aprendizagem efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas na epistemologia marxista, a formação docente é vista sobre o entendimento de que o ser humano é histórico, sujeito da ação, sempre em transformação, que se constitui por meio das relações socioculturais e desassemelha-se dos animais por sua capacidade de transformar a natureza por meio de seu trabalho.

Neste estudo, a nossa principal preocupação se volta à formação do professor alfabetizador que, a nosso ver, não tem como desvincular esse processo do modo de organização da sociedade: uma organização capitalista, que concebe o indivíduo em suas atividades com um raso conhecimento que lhe é proporcionado por meio dos instrumentos de controle, dentre eles, a educação.

Ao analisarmos o programa em pauta a partir dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, defendemos uma formação continuada para professores alfabetizadores de caráter crítico, que não se baseie na meritocracia nem no desenvolvimento de competências, mas que seja orientada para a emancipação dos sujeitos docentes.

A formação de professores alfabetizadores, nessa concepção, busca que o educador compreenda a práxis educativa e não apenas reproduza práticas e conteúdos previamente estabelecidos, superando a mera reprodução de modelos, técnicas ou conteúdos prescritos. Trata-se, portanto, de uma formação crítica, na qual o professor desenvolve a consciência sobre o que lhe é ofertado e assume uma postura reflexiva e transformadora diante de sua prática.

Sabemos que o sistema capitalista estabelece uma divisão social do trabalho, separando as atividades manuais das intelectuais: à elite dominante cabe a atividade do pensar, enquanto às classes exploradas cabem as atividades de esforço físico. Para reproduzir e legitimar seus interesses, o capitalismo encontra no Estado um suporte ideológico para o controle social. Nessa perspectiva capitalista e neoliberal, a educação torna-se um instrumento ideológico de reprodução do capital, criando mecanismos de alienação e desumanização da classe trabalhadora, ao reduzir o processo educativo à formação de competências operacionais e ao esvaziar seu potencial de emancipação e crítica social.

Na busca de superar as relações sociais capitalistas, é necessário fortalecer e refletir sobre uma educação emancipatória, responsável por apresentar os conhecimentos mais desenvolvidos aos sujeitos, tendo o professor importante papel no processo de formação humana e de humanização. Dessa forma, é primordial que ele desfrute de uma formação que lhe possibilite reconhecer a educação e o ensino sistematizado como uma das possibilidades de transformação social.

É nessa condição que buscamos compreender o objeto da proposta teórico-metodológica voltada à formação de professores alfabetizadores, proveniente do Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. A partir da análise de sua implementação, de seus objetivos, de sua organização e de seus fundamentos teóricos e metodológicos, foi possível avançar em direção à ideia de que a educação constitui um campo em disputa, permeado por interesses políticos, econômicos e ideológicos diversos. A educação não é neutra e, portanto, absorve tais interesses e isso tem fortes implicações na formação dos professores.

O que problematizamos é a interferência de uma avaliação calcada em critérios mensuráveis e excesso de indicadores quantitativos, o que nos revela padrões externos em larga escala, que vão além de avaliar o processo de alfabetização, impondo ao professor a responsabilidade de competição para alcançar tais padrões. Isso pode ser reflexo de um Programa com parcerias privadas. Fica evidente na sua organização que tal parceria incide em um Programa com formato empresarial e gerencialista, o que é letal para a condução da formação de professores, exigindo posturas e ações nesse formato, o que, às vezes, torna o professor um mero executor de tarefas.

Com o objetivo de recompor aprendizagens, a avaliação constitui um dos pontos principais do Programa. No entanto, seu papel torna-se realmente relevante quando é direcionada a analisar o processo de aprendizagem de modo a oferecer subsídios aos professores para intervir e promover avanços, ou seja, quando assume um caráter formativo, permitindo ao docente acompanhar o desenvolvimento das crianças e redimensionar as possibilidades de apropriação dos conhecimentos necessários à leitura e à escrita.

Desafios são vistos no Programa, como, por exemplo, o fato de gerar esforço e recompensa, premiando as escolas que alcançam melhores resultados. Tal situação gera competitividade e reflete uma organização de caráter empresarial na educação, baseada em incentivos e bonificação. Termos como competência e qualidade tornam-se palavras

de ordem para a obtenção de desempenho, porém acabam se distanciando da concepção de uma educação pública comprometida com a aprendizagem efetiva dos estudantes e com a formação contínua dos professores: uma formação que amplie seus conhecimentos e promova um ensino voltado, de fato, ao desenvolvimento dos alunos.

Ao perpassarmos por todas as etapas da formação continuada proposta pelo Programa, foi possível identificar a presença dos fundamentos da BNCC. Tal constatação revela a necessidade de problematizar o modo com que a política curricular em questão orienta a formação para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, deslocando o sentido da educação escolar. Nesse contexto, observa-se uma profunda reconfiguração da função da escola, que passa a priorizar a dimensão técnica em detrimento da teórica, enfatizando o fazer em contraposição ao conhecer. Essa lógica instrumental tende a reduzir o papel do professor ao de executor de práticas padronizadas, esvaziando o caráter crítico e científico de sua formação e, consequentemente, do processo educativo.

Há também indícios de uma formação pautada em concepções construtivistas de alfabetização, evidenciadas pela utilização das contribuições de Emília Ferreiro e pelo suporte teórico de seus estudos. Tais concepções são apresentadas aos professores por meio de instrumentos como o “mapa de classe”, que organiza as hipóteses referentes ao funcionamento do sistema de escrita alfabética: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Cada um desses níveis representa uma forma de explicação de como a criança constrói e compreende o princípio alfabético e o funcionamento da linguagem escrita.

Contudo, quando incorporada de modo acrítico às formações docentes, essa perspectiva pode reduzir a alfabetização a um processo predominantemente psicológico, desconsiderando as determinações sociais, históricas e culturais que permeiam o ato de ensinar e aprender. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, o processo de alfabetização deve articular o conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo da criança às condições concretas de sua formação humana, compreendendo-o como uma prática social mediada pelo trabalho educativo e pela cultura construída por gerações anteriores.

Por fim, observa-se uma formação que se pauta em uma concepção de “saber-fazer”, marcada por evidências de um processo de treinamento e não de formação intelectual e crítica. Essa concepção se manifesta na ausência de aprofundamento teórico,

na limitada participação dos professores na organização das atividades formativas e na adoção de uma proposta avaliativa centrada em padrões mensuráveis. Essa lógica revela a presença de mecanismos de controle e regulação externa, que se materializam em avaliações em larga escala e em indicadores de desempenho padronizado, que extrapolam o objetivo de acompanhar o processo de alfabetização e passam a servir à lógica produtivista, que submete o trabalho docente à eficiência e esvazia o potencial crítico.

Na verdade, a referida formação impõe ao professor a responsabilidade individual pelo alcance dos padrões de desempenho definidos em cada etapa formativa e em sua estrutura de forma geral. Observamos nela, a valorização de uma lógica competitiva, orientada pela busca de eficiência, eficácia e qualidade, termos que remetem a princípios gerenciais próprios do campo empresarial e que, ao serem utilizados pela educação, promovem a valorização de competências instrumentais em detrimento da construção do conhecimento científico e crítico. Desse modo, o processo formativo passa a ser concebido como um conjunto de etapas a serem cumpridas e avaliadas segundo parâmetros externos, desconsiderando as condições reais de trabalho, as trajetórias formativas e as singularidades de cada contexto escolar.

Essas diretrizes reverberam não apenas nos resultados da formação continuada, mas também na própria formação das crianças e no processo de alfabetização, que acaba reduzido a metas de desempenho e indicadores de produtividade. Desse modo, a formação docente deixa de constituir um espaço de reflexão e emancipação, convertendo-se em um dispositivo de regulação e de controle do trabalho pedagógico.

Consideramos que ainda é necessário avançar significativamente na organização das políticas e práticas de formação continuada destinadas aos professores alfabetizadores, de modo que essa formação se constitua, de fato, como um processo fundamentado cientificamente e comprometido com a compreensão crítica da realidade educativa. Uma formação dessa natureza deve possibilitar que os professores, ao desenvolverem suas atividades em sala de aula, promovam situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, ampliando suas capacidades cognitivas, linguísticas e culturais.

O objetivo é que o processo de alfabetização se consolide como uma prática pedagógica capaz de promover a qualidade na apropriação da leitura e da escrita, compreendidas como instrumentos de emancipação humana. Assim, reafirmamos a necessidade de uma formação para professores alfabetizadores que vá além do domínio técnico e das competências operacionais, ancorando-se em fundamentos teóricos sólidos

que permitam ao docente analisar, interpretar e transformar sua prática, contribuindo para o avanço qualitativo do ensino e para a consolidação do processo de alfabetização em sua dimensão social, cultural e histórica.

Defendemos que a formação continuada destinada aos professores alfabetizadores deva ser fundamentada cientificamente, contribuindo para que eles, ao desenvolverem atividades em salas de aula de alfabetização, possam promover a aprendizagem das crianças e possibilitar resultados para o desenvolvimento das suas máximas potencialidades com saltos qualitativos na apropriação da leitura e da escrita e, portanto, na consolidação do processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alexsandra Aparecida Silva do Prado de. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise da Contribuição do Pnaic no Município do Rio de Janeiro**. 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.
- ALMEIDA, Claudeci de Paula de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Como Proposta de Formação Continuada do Professor Alfabetizador em Campo Grande/MS**. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2019.
- ALMEIDA, Clementina de Souza. **Organização do Trabalho Didático na Formação Continuada de Professores/as: Analisando O “Programa MS Alfabetiza – Todos Pela Alfabetização da Criança”**. 2023. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.
- ALMEIDA, Fabiani Inês de. **Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador**. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalhoarquivos/download/10247>. Acesso em: 10/04/2023.
- ALMEIDA, Fabiani Inês de; PIATTI, Célia Beatriz. Política Nacional de Alfabetização: implicações na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 648-664, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179/32278>. Acesso em: 13 set. 2023.
- ARCENIO, Cláudio Rodrigues do Carmo; AZEVEDO, Patrícia Bastos. A formação continuada de professores alfabetizadores: um recorte nos programas federais de alfabetização. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia v. 26, n. 2, p. 1-29, jul./dez., 2024. DOI: 10.14393/OT 2024 v 26. n. 2. 73680.
- ÁVILA, Nivaldo Nogueira de. **Formação Docente em Foco: Aspectos da Formação Continuada de Professores em Corumbá/MS (2013 – 2016)**. 2018. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, Corumbá, 2018.
- BASSO, Flavia Viana; RODRIGUES, Clarissa Guimarães. Avaliação da Alfabetização: Contribuições para o Novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBURQUERQUE, Ana Elizabeth M. de.; BOF, Alvana Maria. (Org.). **Contribuições ao Novo Plano Nacional de Educação**, Brasília, DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/9786558011125.ceppe.v8.5766> Acesso em: 23 mar. 2024.
- BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BERGAMO, Jozeila. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic: Uma Abordagem Crítica-Reflexiva sobre a Teoria e a Prática no Programa e as Contribuições deste para a Formação Continuada dos Professores em Monte Negro/RO**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República [1996]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 fev. 2024

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <https://ced.ufsc.br/files/2015/07/RES-2-2015-CP-CNE-Diretrizes-Curriculares-Nacionais-para-a-forma%C3%A7%C3%A3o-inicial-em-n%C3%ADvel-superior.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Acesso em: 08 fev. 2024

BRASIL. **Programa Mais Alfabetização**. Publicado em: 23/02/2018. Edição: 37, Seção: 1, Página: 54-55, Órgão: Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/86401-portaria-142-2018-pmalfa002/file>. Acesso em: 08 fev. 2024

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 08 mar. 2024

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 fev. 2024

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: 2019a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9765&ano=2019&ato=d5UTW65keZpWT07b>. Acesso em: 10 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso: 08 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 69. 21 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 11.079 de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Brasília, Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/Decreto/D11079.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil:** Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm Acesso em: 05 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Avaliação de Implementação 2023.** Brasília, DF: MEC, 2024a. <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/202403011AvaliaodeImplementaodoCompromisso.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

BRASIL. **Orientações para a Formulação e Implementação das Estratégias de Formação Continuada no Âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/orientacoes_formacao_continuada.pdf. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, Presidência da República [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 08 abr. 2004.

CARVALHO, Célia Regina de. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente: as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica.** 2017. 337 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de Professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p.172-181, ago. 2017. ISSN: 2175-5604. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382/14349>. Acesso em: 01 set. 2024.

CALIXTO, Suely de Oliveira. **Formação continuada: análise dos impactos do PNAIC na prática docente de professoras alfabetizadoras das escolas públicas municipais de Mariana – MG**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2021.

CORRÊA, Izabel Carolina Souza. **Alfabetização no Brasil e em Mato Grosso do Sul (2000-2024): políticas públicas educacionais e os caminhos da implantação e implementação do Programa MS Alfabetiza**. 2025. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2025.

COSTA, Jaqueline de Moraes. **Formação continuada para professores alfabetizadores: um estudo de caso sobre as contribuições do PNAIC no município de Ponta Grossa**. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2017.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

CRUZ, Juliane Barssalos da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente**. 2022. 163. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2022.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A intervenção do psicólogo na formação de professores: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 107-131.

FIGUEIREDO, Maria Inez Domingues Galeano de. **O Programa Pró-Letramento ‘Alfabetização e Linguagem’ na Formação e Atuação de Professoras da Rede Municipal de Corumbá-MS e suas Possibilidades de Letramento**. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, 2014.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. [recurso digital]. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021.

GALEANO, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz. Formação continuada: uma análise a partir do programa MS Alfabetiza - todos pela alfabetização das crianças. **Revista Olhares e Trilhas**. v. 27, p. 1 - 17, 2025.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 08 abr. 2004

GOLFETTI, Juliana Benitez. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Formação Continuada de Professores em Foco**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

LEONARDO, Gilvania Marques Rosa. **A Gestão da Formação Continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS**. 2018.145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, Franciele Ribeiro. **Política e gestão do processo alfabetizador na relação PAR/PNAIC em Dourados, MS: qual qualidade?** 2016.152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhim. **A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC**. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

LUKÁCS, György. **Estética**. Trad. Manuel Sacristán. Coleção Instrumento. Barcelona: Grijalbo, 1982.

MABILIA, Ana Paula. **Formação Continuada de Professores para Atender ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no Município de Lages-SC Lages**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações**. 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARECO, Maria Joana Durben. **Avaliação Nacional da Alfabetização sob a Ótica das Formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Estado de Mato Grosso do Sul entre os anos de 2013 a 2016**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

MARKUS, György. **Teoria do Conhecimento no Jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. (Coleção Pensamento Crítico 1).

MARQUES, Fernanda Castro. **Formação Continuada de Professores no “Programa de Alfabetização na Idade Certa” (PAIC): Peça-chave para o sucesso da política educacional cearense?** 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

MARQUES, Hellen Jaqueline. **Concepção de Mundo e Formação de Professores: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

MARQUES, Hellen Jaqueline; SANTOS, Fabiano Antonio. Pedagogia Histórico-Crítica e Avaliação Externa: notas para a elaboração de uma avaliação emancipadora. **Revista Educere Et Educare**, v. 15, n. 35, abr./jun. 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i35.24267

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. A Natureza Contraditória da Educação Escolar: tensão Histórica entre Humanização e Alienação. **RIAEE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.unesp.v13.n4.out/dez.2018.10265. Acesso em: 08 maio 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009. p. 449-474.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Nilton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Disponível em: <http://books.scielo.org>, p. 13-31. Acesso em: 10 maio 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (1845-1846). Sup. Ed. Leandro Konder. Trad. Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MANCIN, Rosineia Piva. **Do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) ao Programa Mais Alfabetização (Pmalfa): O Novo ou Tudo de Novo?** 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. **Acordo de Cooperação n. 50/SED/2020**, processo n. 29/032929/2020. Acordo de Cooperação que entre si celebram o Estado do Mato Grosso do Sul e as Organizações da Sociedade Civil Instituto Lemann, Instituto Natura E Associação Bem Comum, 2020. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/07/05.-Partes-do-processo-ACT-MS.pdf>. Acesso em: 27 julho. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Lei n.º 5.724, de 23 de setembro de 2021. Institui o Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n.º 10.642, 24 set. 2021, p.6-9.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Nº 15.848, de 29 de dezembro de 2021. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS), e dá outras providências. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.720, de 30 de dezembro de 2021, p. 9 - 12.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto nº 15.909, de 29 de março de 2022. Regulamenta o Prêmio Escola Destaque e a Contribuição Financeira às Escolas Apoiadas instituídos pelo Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança por meio da Lei nº 5.724, de 23 de setembro de 2021. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.790, 30 de março de 2022a.

MATO GROSSO DO SUL. **Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança**. Roteiro do formador. Campo Grande/MS: CFOR/SED, 2022b. [não publicado]

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/Sed Nº 4.032, de 11 de maio de 2022. Regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS). Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n. 10.830, de 13 de maio de 2022c, p.14-16.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **SAEMS – 2022**: relatório geral do SAEMS – rede estadual e redes municipais. v. 2. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, 2022. Anual. ISSN 2238-0590 CDU 373.3+373.5:371.26(05), 2022d. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentomatogrossodosul.caeddigital.net/#!/colecoes>. Acesso em: 15 maio 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED n.º 4.177, de 5 de abril de 2023. Regulamenta a execução do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras

providências. Campo Grande, MS: **Diário Oficial Eletrônico** n.º 11.126, 10 abr. 2023a.

MATO GROSSO DO SUL. **Programa MS Alfabetiza – Todos pela Alfabetização da Criança**. Roteiro do formador. Campo Grande/MS: CFOR/SED, 2023b. [não publicado]

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente**. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2015.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Carolina. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Contrapontos** [online], v.14, n.2, p.259-274, 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4763>
Acesso em: set.2024

MICOSSI, Milena Marques. **Formação continuada: vivências de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise Crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) Imposta Pelo MEC através de Decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABA**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Pense, 2014.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. v. 10, n. 20, p. 345-361, jul./dez., 2010.

MORETTINI, Marly Teixeira. **A aprendizagem dos professores em contexto de grupo-oficina na apropriação da teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2012.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.). **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322253761_Formacao_continuada_de_professores_contribuicoes_da_literatura_baseada_em_evidencias. Acesso em: 26 jan. 2025.

MOROSINI, Marília; FERNANDES, Cleone Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino

Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizada em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 18 maio 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 44, p. 329-341, maio/ago., 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “política nacional de alfabetização” (brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**. Belo Horizonte – MG, v. 1. n. 10. jul/dez. 2019b. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MÜLLER, Lilian Flávia. **Política de Avaliação em Larga Escala no Brasil – A Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana): Contribuições para a qualidade do Processo Alfabetizador em Alcinópolis-MS**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

NAGEL, Lizia Helena. Do método ou de como pensar o pensamento. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (Org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 17-24.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 334-353, abr./jun. 2022.

OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/MS e o 1º ano do Ensino Fundamental: as ações da formação na prática pedagógica**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social: temas & questões**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, Carolina Stefanello. **A Formação Continuada de Professores no Plano de Ações Articuladas de Municípios Sul-mato-grossenses**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral. **Teoria Histórico Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

RODRIGUES, Geruza Soares de Souza Papa. **As Ações do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Município de Corumbá/Ms e as Avaliações Externas: ‘Se Correr o Bicho Pega e Se Ficar o Bicho Come’**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, Corumbá, 2018.

SCARAMUZZA, Simone Alves. **Bem-Estar Docente: Desenvolvimento e Análise de um Programa de Formação Continuada Realizado com Professores Alfabetizadores**. 2023. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2023.

SALOMÃO, Rommy. **A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Estadual se Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Reações de professoras em contextos de educação continuada. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2 , p. 59-79, 2007. Disponível em <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 05 fev. 2025.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”: particularidades no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Veronildes Batista dos. **Formação do Professor Alfabetizador: Dificuldades Teóricas, Impasses Metodológicos**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016

SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra; OLIVEIRA, Marília Villela. Fragmentos históricos da formação continuada do alfabetizador no Brasil, p.14-35. *In*: SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra Org.[livro eletrônico] **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/8smw3>. Acesso 03 fev. 2025

SAVIANI, Dermeval. **Educação e Questões da Atualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; JUNIOR, Celestino Alves da Silva Júnior. (Org.), **Formação do**

educador: dever do estado, tarefa da universidade/organização. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996a.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, Rio de Janeiro, jan./abr., 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Nilton. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia Histórico-crítica e Educação no Campo: História, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, p. 16-43, 2016.

SCHERER, Cleudete de Assis. Formação teórico-metodológica para a docência: desafios e possibilidades. In: BARROCO, Sonia Maria Shima; ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia e docência no ensino superior: formação e atuação de professores.** Maringá: Eduem, 2021. p. 19-36.

SIQUEIRA, Claudete Leite. **O Programa Criança Alfabetizada e a Formação Continuada de Professores de São José do Egito - PE.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2022.

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. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá/MS, 2021.

SILVA, Iara Augusta. **O discurso sobre a formação do professor da educação básica no Brasil no século XX.** 1. ed. 211p. “e-book”. Curitiba: Appris, 2022.
<https://play.google.com/books/reader?id=zne6EAAAQBAJ&pg=GBS.PT6&hl=pt>
 Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Márcia Cristina Gonçalves de Souza. **A alfabetização na Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as habilidades prescritas para o 1º e 2º ano**

dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2020. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2020.

SILVA, Risocleide Aparecida Maria Da. **Formação Continuada de Professores/as no Âmbito do Programa Criança Alfabetizada: repercussões nas práticas de ensino da leitura e da escrita no final da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2023. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

SILVA, Vanusa Daniel da. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE.** 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018a.

SILVA, Fabiana Magalhães da. **A formação continuada no pacto pela alfabetização na idade certa - PNAIC - no contexto da Superintendência Regional de São João Del-Rei: impactos e desafios da formação em serviço.** 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018b.

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. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021a.

SILVA, Solange Pereira da. **Concepções Pedagógicas e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Uma Análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) no Arquipélago do Marajó/Município de Breves.** 2021. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021b.

SILVA, Keyla Maria Bastos Gonçalves. **Entre os Programas de Alfabetização e sua Materialização na Prática do Professor Alfabetizador.** 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).** 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC.** 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

SOUZA, Tatiana Palamini. **O Trabalho Docente e os Programas de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores.** 2015. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. **Implementação da avaliação nacional da alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS.** 2016. 169 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, 2016.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula. **Política Nacional de Alfabetização (2019): Discursos em Análise**. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Concepções em Disputa Sobre O Processo Alfabetizador da Criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima. **O processo de desenvolvimento normal e anormal para a psicologia histórico-cultural: estudos contemporâneos**. Maringá: Eduem, 2019.

VIEGAS, Elis Regina dos Santos. **O mercado da formação continuada de professores no Brasil: a presença do empresariamento social privado**. 2019. 328 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS: UFGD, 2019.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Implicações da Política Educacional de Alfabetização para a gestão do processo alfabetizador da criança (2012-2019)**. 2021. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso; ARANDA Maria Alice de Miranda. A Gestão do Processo Alfabetizador da Criança em Mato Grosso do Sul: Programas Tempo de Aprender e MS Alfabetiza em Foco (2019-2022). **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 11, p. 25-40, 2023. DOI:10.55028/gepfp.v1i11.18246.

VINENTE, Neila Gonçalves. **O PNAIC e a formação continuada de professoras alfabetizadoras: uma realidade no município de Humaitá - Amazonas**. 2019. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Problemas de la psique**. Madri: Visor, 1995. (Obras escolhidas 3).

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.