



SUELI GOMES LANDIM

**FORMAÇÃO DOCENTE:
PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO**

SÃO PAULO, SP

2024



SUELI GOMES LANDIM

**FORMAÇÃO DOCENTE:
PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Ana Maria Haddad Baptista.

SÃO PAULO, SP

2024

Landim, Sueli Gomes.

Formação docente- Práticas de intervenção e mediação. / Sueli
Gomes Landim. 2024.

73 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -UNINOVE,
São Paulo, 2024.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Ana Maria Haddad Baptista.

1 Prática docente. 2 Formação continuada. 3 Ciclo de alfabetização.

I. Baptista, Ana Maria Haddad.

II. Título.

CDU 37

FORMAÇÃO DOCENTE: PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de Mestre ou Doutor em Educação pela banca examinadora formada por:

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista (Uninove-SP)

Examinadora I: Maria Aparecida Junqueira (PUC-SP)

Examinador II: Prof. Dr. Maurício Silva (UNINOVE-SP)

Suplente: Elisabete Alfeld (PUC-SP)

Suplente: Márcia do Carmo Felismino Fusaro (UNINOVE)

Mestranda: Sueli Gomes Landim

In memoriam Manoel Gomes Barbosa, meu pai, que sempre valorizou a educação e o conhecimento. Ele me ensinou a lutar pelos meus objetivos, a ser honesta e a valorizar o meu trabalho e o fruto do meu esforço. É também por você, pai, que cheguei até aqui.

À minha mãe, Maria José Vieira Barbosa, minha eterna fonte de inspiração. Mulher forte e resiliente, que esteve sempre ao meu lado, apoiando e incentivando meus sonhos e conquistas. Você é meu exemplo de vida, e sem o seu amor e dedicação, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que sempre me iluminou e fortaleceu em cada passo desta jornada.

À minha orientadora e professora, Dr^a Ana Maria Haddad Baptista, pela dedicação, sabedoria e orientações fundamentais, tornando possível este trabalho. Seu apoio foi essencial para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Nove de Julho e aos professores da banca, por todo o conhecimento compartilhado e por contribuir de maneira significativa para minha formação e o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha querida amiga Andréia Pereira Marques, que me incentivou a ingressar no mestrado e acreditou em mim desde o início, sempre me apoiando com carinho e entusiasmo.

Ao meu esposo, Hermano de Oliveira Paes Landim, por ser meu alicerce e apoio constante. Obrigada por proporcionar a tranquilidade necessária para meus momentos de estudo, cuidando com amor de nossos filhos e compreendendo minhas ausências em momentos familiares. Sem o seu apoio, a conclusão deste trabalho não teria sido possível.

Aos meus filhos, Aluane Maria Gomes Landim e Arthur Gomes Landim, pela paciência, compreensão e por serem a razão de meu esforço diário. Vocês têm sido minha rede de apoio nos momentos mais cruciais. Obrigada por me lembrarem constantemente do propósito de minha caminhada.

Aos meus irmãos: Solange, Simone, Luciana e Aguinaldo, e a toda minha família, pelo incentivo, o carinho e a compreensão. Sei que, embora distante em alguns momentos, sempre me sentiram próxima, apoiando minha busca pelo conhecimento e pela realização deste sonho.

Aos professores e às equipes gestoras, com quem tive a oportunidade de aprender e colaborar nos encontros formativos da Rede Municipal de Ensino. Suas contribuições práticas foram valiosas e ampliaram minha visão sobre o trabalho docente e as suas complexidades.

Por fim, agradeço imensamente aos meus alunos, que, ao longo de minha trajetória profissional, foram minha inspiração e principal motivação. É por eles que busquei

constantemente aprimorar meus conhecimentos, no intuito de oferecer um ensino de qualidade e garantir que o direito à aprendizagem fosse, efetivamente, cumprido.

A todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho, deixo meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

LANDIM, Sueli Gomes. *Formação docente: práticas de intervenção e mediação*. 2024. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024.

Esta pesquisa visa investigar e compreender a prática docente no ciclo de alfabetização, com foco na avaliação das dificuldades de aprendizagem dos alunos e nos desafios enfrentados pelos professores neste contexto educacional. O estudo parte de uma série de questões centrais que buscam levar a refletir sobre os aspectos fundamentais da prática docente, tais como: de que maneira os professores realizam a avaliação diagnóstica das dificuldades de aprendizagem? Quais metodologias e ferramentas utilizam para identificar as necessidades dos alunos? Qual é o impacto e a importância da formação continuada para a prática pedagógica desses profissionais? Como ela pode contribuir para o aprimoramento da atuação docente no processo de alfabetização? Além disso, busca-se entender de que forma os professores podem ser apoiados frente às dificuldades encontradas no cotidiano escolar, incluindo o manejo de turmas com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Outra questão fundamental que orienta este trabalho é a análise da validação da formação acadêmica dos docentes, levando em consideração tanto a formação inicial quanto os programas de formação continuada, levando em conta como esses elementos influenciam a qualidade do ensino oferecido. A pesquisa se propõe a reunir informações que possam contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes, propostas educacionais que ajudem a superar as dificuldades de ensino e aprendizagem e a melhorar o processo de escolarização, promovendo, assim, o pleno desenvolvimento dos alunos. Através dessa investigação, espera-se fornecer subsídios para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais voltadas para a formação e o suporte aos docentes no ciclo de alfabetização.

Palavras-chave: Prática docente; Formação continuada; Ciclo de alfabetização.

ABSTRACT

LANDIM, Sueli Gomes. *Teacher training - Intervention and Mediation Practices*. 2024. 73 p. Dissertation (Master's in Education). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024.

The research proposed in this project aims to investigate and understand in depth the teaching practice in the literacy cycle, focusing on the assessment of students' learning difficulties and the challenges faced by teachers in this context. The study starts from a series of central questions that seek to reflect on the fundamental aspects of this practice, such as: how do teachers carry out the diagnostic assessment of learning difficulties and what methodologies and tools do they use to identify students' needs? What is the impact and importance of continuing education for the pedagogical practice of these professionals, and how can it contribute to improving teaching performance in the literacy process? In addition, the aim is to understand how teachers can be supported in the face of the difficulties encountered in daily school life, including the management of classes with different rhythms and learning styles. Another fundamental question that guides this work is the analysis of the validation of the academic training of teachers, taking into account both initial training and continuing education programs, and how these elements influence the quality of the education offered. The research aims to gather information that can contribute to the construction of more effective pedagogical strategies that help to overcome teaching and learning difficulties and improve the schooling process, thus promoting the full development of students. Through this investigation, it is expected to provide support for reflection on pedagogical practices and educational policies aimed at training and supporting teachers in the literacy cycle.

Keywords: Teaching practice; Continuing education; Literacy cycle.

RESUMEN

LANDIM, Sueli Gomes. *Formación docente - Prácticas de intervención y mediación*. 2024. 73 p. Disertación (Maestría en Educación). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024.

La investigación propuesta en este proyecto tiene el objetivo de investigar y comprender en profundidad la práctica docente en el ciclo de alfabetización, centrándose en evaluar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y los desafíos que enfrentan los docentes en ese contexto. El estudio se basa en una serie de preguntas centrales que buscan guiar las reflexiones sobre aspectos fundamentales de esta práctica: ¿cómo realizan los docentes la evaluación diagnóstica de las dificultades de aprendizaje? ¿Qué metodologías y herramientas utilizan para identificar las necesidades de los estudiantes? ¿Cuál es el impacto y la importancia de la formación continua para la práctica pedagógica de estos profesionales? ¿Cómo puede contribuir a mejorar el desempeño docente en el proceso de alfabetización? Además, buscamos comprender la importancia de dar todo el apoyo a los docentes frente a las dificultades encontradas en la vida escolar cotidiana, incluyendo la gestión de clases con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Otro tema fundamental que orienta este trabajo es el análisis de la validación de la formación académica del profesorado, teniendo en cuenta tanto los programas de formación inicial como los de formación continua, y cómo estos elementos influyen en la calidad de la enseñanza ofrecida. La investigación tiene el objetivo de recopilar informaciones que puedan contribuir a la construcción de estrategias pedagógicas más efectivas, propuestas educativas que ayuden a superar las dificultades de enseñanza y aprendizaje y mejorar el proceso de escolarización, promoviendo el pleno desarrollo de los estudiantes. A través de esta investigación se espera fundamentar a la reflexión sobre prácticas pedagógicas y políticas educativas destinadas a formar y acompañar a los docentes en el ciclo de alfabetización.

Palabras-clave: Práctica docente; Formación continuada; Ciclo de alfabetización.

LISTA DE SIGLAS:

DIPED – Divisão Pedagógica

DRE – Diretoria Regional de Ensino

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEA – Sistema de Escrita Alfabético

NAAPA – Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I. A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE	17
II. CONTEXTO DE FORMAÇÃO	42
A prática docente	48
O que é alfabetização?	49
Sondagem.....	51
Análise das escritas dos estudantes.....	52
Ambiente alfabetizador e intervenções diversas.....	52
1. <i>Duração e frequência da formação</i>	54
2. <i>Impacto da formação nas práticas pedagógicas</i>	54
3. <i>A importância da troca de experiências e discussões coletivas</i>	55
4. <i>Qualidade da formação e da formadora</i>	55
5. <i>Necessidade de formação contínua e expansão</i>	55
6. <i>Aplicação prática da formação</i>	56
7. <i>Reflexões sobre a valorização e desafios da profissão docente</i>	56
III. IMPACTOS DA INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO FORMATIVA: RESULTADOS E REFLEXÕES	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS	71

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa abordar as questões que envolvem estudantes do ciclo de alfabetização com dificuldades de aprendizagem, além de analisar e refletir sobre as práticas de mediação e intervenção realizadas pelos professores a fim de reter conhecimentos essenciais para desenvolver e propiciar o processo de alfabetização.

Justifica-se a escolha para desenvolver as habilidades básicas necessárias à alfabetização, tendo em vista a grande dificuldade encontrada pela maioria dos professores.

Durante as visitas de acompanhamento realizadas nas escolas, foi percebido o quanto a formação dos professores afeta diretamente no aprendizado dos estudantes. Essas visitas foram parte do trabalho desenvolvido por mim enquanto psicopedagoga institucional no NAAPA (Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem), que integra a DIPED (Divisão Pedagógica) nas treze DREs (Diretorias Regionais de Ensino). Essa experiência evidenciou que a qualidade da formação docente incide diretamente sobre o desenvolvimento dos alunos nas diferentes etapas da escolarização.

O trabalho desenvolvido pela psicopedagoga institucional é pautado por uma abordagem integral que envolve observação, diálogo, orientação e acompanhamento contínuo das unidades educacionais. Esse processo se adapta às demandas específicas de cada contexto, exigindo uma análise cuidadosa tanto dos alunos quanto das práticas pedagógicas. A observação dos estudantes, por exemplo, deve ser feita de maneira individual e coletiva, não apenas durante as aulas, mas também em momentos fora do ambiente formal de ensino. Dessa forma, é possível identificar aspectos que muitas vezes passam despercebidos, como comportamentos, dificuldades emocionais e interações sociais que podem impactar diretamente no processo de aprendizagem.

Além disso, este trabalho inclui uma análise detalhada das atividades desenvolvidas pelos alunos, com o objetivo de identificar e compreender suas dificuldades e seus progressos. Com base nessas observações, a psicopedagoga realiza orientações contínuas aos professores, promovendo diálogos que visam o aperfeiçoamento da prática pedagógica. O objetivo é oferecer estratégias mais assertivas e personalizadas para o acompanhamento das aprendizagens, considerando as particularidades de cada estudante e os desafios enfrentados pela turma como um todo. Essa atuação colaborativa entre psicopedagogo e docentes é fundamental para promover uma abordagem mais eficaz e direcionada às necessidades

educacionais de todos os alunos.

No entanto, muitas vezes as dificuldades apresentadas no processo de escolarização são interpretadas de forma equivocada, principalmente quando não há uma comprovação clínica de fatores como dislexia, discalculia, síndromes ou vulnerabilidades sociais e familiares. Essas dificuldades, por vezes, são tratadas como falhas no comportamento ou na disciplina do aluno, sem que se reconheça a real natureza do problema. Além disso, é importante destacar que muitos professores, apesar de sua formação, não possuem, em sua maioria, as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes. A formação adquirida durante a graduação (licenciatura, bacharelado) nem sempre prepara o docente para intervir adequadamente nas dificuldades de aprendizagem, especialmente em turmas com alunos que apresentam uma grande variedade de habilidades e desafios.

É nesse contexto que a atuação do psicopedagogo institucional se revela essencial. O psicopedagogo oferece um suporte contínuo e especializado aos professores, ajudando-os a refletir sobre suas práticas e a adaptar suas estratégias de ensino. Essa colaboração é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, possam desenvolver as competências e habilidades esperadas para sua fase escolar. A presença do psicopedagogo nas unidades educacionais contribui, assim, para a criação de um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz, no qual os professores se sentem mais preparados e respaldados para atender às diversas necessidades de seus alunos. O trabalho psicopedagógico, portanto, não só beneficia os estudantes, mas também fortalece a prática docente, tornando-a mais reflexiva e capacitada para lidar com os desafios da educação. O conhecimento profissional do professor é um misto de saber e *saber-fazer* que vêm de múltiplas origens, na própria experiência acumulada da profissão, com as suas tradições, normas e mitos, bem como o saber que se vai elaborando em reuniões de formação continuada por meio das trocas com seus pares docentes.

As pesquisas na área da Educação têm nos mostrado que muitos estudantes têm dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização e, principalmente, o aumento no número de estudantes não alfabetizados,¹ o que justifica um aumento de estudantes diagnosticados equivocadamente pelos professores e muitas vezes tidos como público da educação especial, sendo então encaminhados para psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos e outras áreas da saúde. Esse diagnóstico precipitado e equivocado pode contribuir para a falta de intervenções

¹ Esses estudantes ainda não compreendem a correspondência entre o falado e o escrito. Sua leitura é feita de forma global, com o dedo deslizando por toda a escrita, de forma contínua.

pedagógicas adequadas e para a perda de oportunidades de aprendizado no contexto escolar.

No entanto, ao serem avaliados por especialistas, muitos casos revelam um equívoco inicial de diagnóstico, pois a dificuldade apresentada pelo aluno está, na verdade, relacionada ao processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, os professores, embora bem-intencionados, baseiam-se em um senso comum que associa qualquer sinal de dificuldade em aprender a uma única causa: o aluno. Eles acreditam que sua função é identificar as dificuldades dos estudantes e, por conta própria, encontrar soluções para resolvê-las.

Contudo, é essencial entender que o fracasso na educação não pode ser atribuído exclusivamente ao professor. A responsabilidade pelo aprendizado dos alunos é compartilhada entre a escola, os docentes, os estudantes e o contexto educacional como um todo. A função do professor é fornecer o suporte necessário, identificar as necessidades dos alunos e adaptar suas estratégias de ensino, mas ele não deve ser visto como o único responsável por “resolver” as dificuldades. O processo de aprendizagem é complexo e envolve diversos fatores que vão além das ações individuais do corpo docente.

Muitos professores, por não estarem adequadamente preparados para lidar com a diversidade de necessidades de seus alunos, acabam recorrendo a explicações simplistas e reducionistas, como a de que o aluno é “preguiçoso” ou “desinteressado”. Isso pode ocorrer também pela ausência de formação continuada que lhes capacite a identificar e a lidar com diferentes dificuldades de aprendizagem ou outras questões que afetam o aprendizado, mas que não são imediatamente visíveis ou compreendidas.

Segundo Fischer, muitos professores nem suspeitam que a causa dos problemas e das dificuldades de aprendizagem dessas crianças pode ser de ordem orgânica, psicológica, social ou cognitiva.

Toda criança, independentemente de qualquer característica que a defina, tem potencial para avançar no conhecimento, desde que receba as mediações adequadas. Esse processo de aprendizagem e progresso está profundamente relacionado à intervenção e ao apoio proporcionados pelo professor, que desempenha um papel fundamental na facilitação do desenvolvimento cognitivo dos alunos. A mediação pedagógica do docente é essencial para orientar e impulsionar os estudantes, permitindo que superem desafios e alcancem novos níveis de entendimento.

Segundo Davis (1994), sempre existirão problemas de aprendizagem, e isso é maravilhoso, pois, por detrás do erro de um aluno, está a oportunidade de descobrir como ele

organiza seus pensamentos. Ao defrontar-se com esses erros, o professor precisa questionar o porquê daquela resposta e, então, começar entender como eles aprendem. Cabe ao docente criar situações de ensino complementares para ajudar alunos com dificuldades especiais a vencer o que já foi superado pela maioria dos colegas, sentindo-se assistido pelo professor e jamais excluído ou diminuído.

No primeiro capítulo, é apresentada uma série de temáticas fundamentais que devem ser integradas ao planejamento das pautas formativas durante os encontros coletivos de formação continuada, com ênfase no ciclo de alfabetização. Essas temáticas são essenciais para orientar as práticas pedagógicas dos professores, promovendo reflexões aprofundadas e o desenvolvimento de estratégias que atendam de forma eficaz às necessidades dos alunos. O objetivo é assegurar que os docentes tenham acesso a conteúdos e ferramentas que os capacitem a enfrentar os desafios do processo de alfabetização, contribuindo para a melhoria contínua do ensino e para o sucesso dos estudantes.

No segundo capítulo, abordo o trabalho realizado na formação continuada dos professores com os formadores da Divisão Pedagógica (DIPED). Os seguintes temas são abordados: concepção pedagógica; sondagem diagnóstica; hipóteses de leitura escrita e ambiente alfabetizador, por meio dos encontros realizados nos dias 29,30 e 31 de julho com foco nas concepções pedagógicas da Rede Municipal de Ensino, nas atividades utilizadas como estratégias de avanço no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético e suas intervenções e mediações. Durante os encontros formativos, foram discutidas as atividades e estratégias utilizadas para promover o avanço no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, além das intervenções e mediações dos professores, fundamentais para apoiar os alunos na construção do conhecimento. A reflexão sobre essas práticas visa contribuir para a melhoria da formação dos docentes e para o aprimoramento das estratégias pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Por fim, no terceiro capítulo, apresento a conclusão da pesquisa, destacando os resultados alcançados após a intervenção na formação dos professores alfabetizadores do 2º ano do ciclo de alfabetização. Esta etapa visa analisar o impacto da formação continuada no aprimoramento das práticas pedagógicas dos docentes, verificando como as estratégias e abordagens discutidas ao longo do processo influenciaram o desenvolvimento das competências de ensino no ciclo de alfabetização. A análise dos resultados permite avaliar a eficácia da intervenção e fornecer subsídios para ajustes e melhorias nas futuras formações.

I. A FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE

Em cada contexto social, uma nova abordagem ou discussão vem à tona no tocante à formação de professores. Isso é devido ao fato de que a educação brasileira não vem apresentando os avanços previstos pelo PNE.² Além disso, inúmeros são os fatores que determinam este cenário. Em todo caso, o foco desta pesquisa é a formação dos professores, tida como prioridade para o enfrentamento à reprovação; distorção idade/série; abandono; evasão e analfabetismo.

De acordo com de Stephanie Kim Abe, diretor de Pesquisa e Avaliação do CENPEC³ Educação, citando Romualdo Portela de Oliveira,

[...] a reprovação gera duas consequências nefastas: a primeira, mais radical, é o abandono. A probabilidade de um aluno já repetente abandonar a escola ou reprovar de novo é muito mais alta do que a de um aluno que nunca reprovou. O outro problema, que é a antessala do abandono, é a defasagem idade-série. Ou seja, a reprovação induz o abandono; o abandono induz a distorção idade-série; a distorção idade-série induz o abandono [...] eles se retroalimentam, são processos que ocorrem e que se potencializam. No fundo, são diferentes facetas do fracasso escolar (OLIVEIRA, *apud* ABE, 2021).

Esse cenário se verifica a cada itinerância por meio do diálogo com a equipe gestora, ao analisarmos os registros de acompanhamento institucional.

A pesquisa realizada pela UNICEF – Enfrentamento da cultura do fracasso escolar ⁴ – aponta que

[...] em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões estavam em distorção idade-série. O perfil desses estudantes é facilmente identificável: formado muitas vezes por crianças e adolescentes negros(as) e indígenas ou com deficiências, concentrados(as) nas regiões Norte e Nordeste. Essa situação de desigualdades socioeducacionais agravou-se durante a pandemia da Covid-19, pois foram esses estudantes que enfrentaram as maiores dificuldades para seguir os estudos.

² Plano Nacional de Educação (mais conhecido como PNE), estabelecido pela Lei Nº 13.005, é um documento que determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 e 2024.

³ ABE, Stephanie Kim. “A quem importa o fracasso escolar?”. In: **Saberes e Práticas** (online), s/d. Disponível em: <<https://shorturl.at/SkW9q>> (acesso em 30/11/2024).

⁴ “Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro”. **Cenpec; Unicef; Instituto Claro** (janeiro de 2021). Dados disponíveis em: <<https://shorturl.at/rzZvS>> (acesso em 30/11/2024)

Em função do determinismo⁵, para grande parte da sociedade, é quase uma regra o fato de que alguns estudantes estejam como que “fadados” a não aprender e a serem reprovados repetidas vezes até desistirem de estudar. A cultura do fracasso escolar costuma excluir estudantes em situação de maior vulnerabilidade, os que sofrem várias violações de direitos dentro e fora da escola através da *violência estrutural*⁶:

A violência estrutural é entendida como a restrição do acesso aos direitos básicos decorrente da estrutura dos sistemas econômico, social e político, tornando a vítima dessa violência mais vulnerável ao sofrimento e à morte. A escola é fundamental no enfrentamento à violência estrutural, uma vez que é a principal instituição responsável por promover a aprendizagem, pela construção do conhecimento e pela análise da realidade, ela é a principal responsável por formar sujeitos que tenham condições de intervir no mundo, transformando suas trajetórias, considerando o bem coletivo. O conhecimento pode ser enfatizado na Unidade Educacional como uma ferramenta para a transformação, para a mobilização social, para que o estudante seja capaz de ler o mundo e nele intervir com consciência de seus direitos como cidadão (Secretaria Municipal de Educação, 2020, p.45).

O livro apresenta dez tipos de violências de forma didática para que a compreensão seja assertiva, no sentido de despertar no leitor a importância da escuta ativa e do olhar atento voltados para os bebês, crianças e adolescente, seja no âmbito escolar ou fora dela, pois a proteção ultrapassa os muros da escola, e não, as situações não estão determinadas, é preciso saber discernir para não normalizar situações graves.

Existe um trabalho de apresentação e reflexão sobre esse livro pelas 13 equipes do NAAPA do município de São Paulo, como objetivo de ampliar o olhar dos educadores para as questões das violências. Alguns pontos são elencados no livro no tópico: É importante saber:

que a promoção de boas condições de aprendizagem é a maior contribuição da escola para o enfrentamento da violência estrutural;

que a participação nos conselhos municipais é uma forma eficiente de combater a violência estrutural;

que os bebês, crianças e adolescentes precisam de delicadas teias sociais que os ajudem a superar os impactos da violência estrutural;

que a escola pode ser um espaço seguro e de acolhimento de bebês, crianças e adolescentes vítimas da violência estrutural;

⁵ Um dos maiores nomes do determinismo foi o geógrafo e antropólogo alemão Friedrich Ratzel. Em resumo, ele acreditava que o meio determina a vida, o comportamento e as ações dos seres humanos.

⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Conhecer para proteger: enfrentando a violência contra bebês, crianças e adolescentes. Publicações Pedagógicas*. Livro disponível (PDF) em: <<https://shorturl.at/sryBc>> (acesso em 30/11/2024).

que a luta pelo fim da violência estrutural promove e reconhece os direitos humanos fundamentais;

que pessoas diferentes se comportam de formas diversas diante de dificuldades semelhantes e que a comunidade escolar precisa saber isso;

que a discriminação fere a integridade do sujeito e pode causar danos irreparáveis em seu desenvolvimento;

que a vítima não deve ser responsabilizada pela violência estrutural;

que a violência estrutural desencadeia outras formas de violência;

que o direito à aprendizagem não pode ser negado tendo a violência estrutural como justificativa;

que o trabalho e a empatia com todos os estudantes é uma forma importante de diminuir os danos da violência estrutural;

que o compromisso com a proteção dos mais vulneráveis é de todos;

que as denúncias de situações de violência estrutural contribuem para a criação e a mobilização de políticas públicas que visem superá-las

(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2020, p. 48).

Desta forma, o investimento em formação docente é um tema que há muito tem sido discutido no intuito de entender como a esfera pública pode contribuir, por meio de suas políticas e de suas propostas de mudanças, nas reformas políticas referentes ao eixo da educação. Assim, o investimento na formação dos professores é apontado como a principal estratégia de solução para o combate à defasagem escolar, ao abandono⁷, à evasão⁸ e ao analfabetismo. Portanto, o investimento na qualificação dos educadores deve ser entendido como parte de um esforço conjunto envolvendo toda a comunidade escolar e as políticas públicas, para garantir o direito a uma educação *de qualidade* para todos.

Quanto ao trabalho docente, ter consciência de que as ações pedagógicas podem ser causas do fracasso escolar é o início da mudança almejada, para que se possa atingir o objetivo de transcender o problema do fracasso que se manifesta através de fenômenos como a evasão e o abandono escolar.

Assim, esta pesquisa busca comprovar o fato de quão importante é pensar em ações de melhoria no que tange à formação continuada dos professores, entendida como uma das

⁷ Deixar de frequentar as aulas durante o ano letivo caracteriza o abandono escolar.

⁸ A situação em que o estudante, seja reprovado ou aprovado, não efetua a matrícula para dar continuidade aos estudos no ano seguinte é entendida como evasão escolar.

principais variáveis com o potencial de trazer mudanças estruturais para a realidade educacional brasileira, tendo como estratégia formativa a reflexão sobre as práticas pedagógicas, bem como a possibilidade de rever conceitos e adquirir conhecimentos não somente em relação às novas teorias pedagógicas, mas também a novos instrumentos de mediação e intervenção, de modo a atuar de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem em sua integralidade.

Para que algo seja integral, é preciso reconhecer que somos seres *biopsicossociais*, animais racionais, emocionais e espirituais, lembrar que o estudante é igualmente um ser *integral*. Para tanto, “a educação deve construir um conjunto de saberes que propiciem o protagonismo, a aprendizagem e a solidariedade, características necessárias à construção da cidadania do estudante” (UNDIME-Currículo em ação para Redes Municipais. p. 51).

É fundamental proporcionar ao professor momentos dedicados à reflexão, ao estudo e à avaliação de suas próprias práticas pedagógicas. Esses espaços são essenciais para que o docente possa revisar, aprimorar e aplicar novos conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, no intuito de planejar aulas cada vez mais significativas e proveitosas para os alunos. A oportunidade de refletir sobre as próprias práticas pedagógicas permite ao professor identificar pontos de melhoria, explorar novas abordagens, garantindo, assim, que o ensino esteja alinhado às necessidades e aos interesses dos estudantes, em toda sua pluralidade, promovendo um aprendizado mais profundo e contextualizado.

O filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952) descreve o *pensar reflexivo* como uma “cadeia” em que as ideias se articulam umas às outras, dando continuidade ao fluxo de pensamento e propiciando assim novas ideias. “Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1959, p. 14).

A reflexão crítica deve ser sempre *problematizadora*, uma atitude que mobiliza o pensamento e desestabiliza certezas preestabelecidas, tornando possível atingir a plena racionalidade dos fatos de forma mais lúcida e compreensiva. É um momento em que os sujeitos se voltam sobre a prática, para confirmá-la ou retificá-la, com vistas a enriquecer a próxima prática.

O trabalho coletivo-colaborativo contribui com novas reflexões sobre as práticas de intervenção e mediação pedagógicas no trabalho com estudantes que apresentam dificuldades no processo de escolarização. Segundo Paulo Freire, “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (FREIRE, 2001, p. 39). Ou seja, não é

suficiente pensar, refletir sobre a prática profissional. É fundamental que essa reflexão vá além da pura teoria e que provoque uma ação transformadora no corpo docente. Essa mudança precisa ser profunda, estrutural, envolvendo não apenas a alteração de pensamentos e crenças, mas sobretudo a práxis, redirecionando suas vontades, intenções e ações. A verdadeira reflexão pedagógica, portanto, deve ser um motor de transformações práticas e concretas, capaz de modificar o olhar e a práxis do profissional sobre o seu ofício e sobre si mesmo, estimulando-o a reestruturar suas abordagens de ensino. A partir dessa transformação interna, que se reflete externamente, o educador pode então mudar o curso de sua história e, assim, impactar de maneira positiva e edificante o processo de aprendizagem dos alunos.

Criar possibilidades para que haja, na Escola, momentos para que os professores possam dialogar com seus pares sobre suas próprias práticas, é uma iniciativa que oportuniza a reflexão sobre *o que* e *como* fazer, o diálogo para trocar impressões sobre resultados obtidos em aula, isso favorece que as práticas mais eficientes e exitosas sirvam de modelo para que, em determinada situação, seja adaptada e atenda determinados grupos de estudantes com dificuldades. Quando se *com*-partilha uma prática pedagógica, compartilha-se também com ela a possibilidade de criação, adequação.

Segundo Canário, a formação centrada na escola

[...] tem como finalidade principal resolver problemas e promover, em simultâneo, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas, ela materializa-se na criação e funcionamento de equipas que trabalham na concretização de um projeto (CANÁRIO, 1995, p. 18).

A formação docente, pautada por uma metodologia que possibilite tal movimento, levará o docente à tríade *ação-reflexão-ação*, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer, o pensar sobre o fazer e o tornar a fazer, como propõe o grande Paulo Freire:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.38).

A qualidade e eficácia do ensinar serão verificadas por meio dos resultados atingidos ou não. Ou seja, com base na teoria estudada e suas concepções sobre a Educação, o docente deverá transformar o conhecimento adquirido na formação de modo que, ao ensinar, sua práxis seja coerente com esta ou aquela teoria ou conjunto de teorias. Sendo assim, como escreve Freire,

“não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto prático, da teoria” (FREIRE, 1996, p. 47).

Isto corrobora a tese de que o(a) professor(a) precisa entender-se como um(a) pesquisador(a), e não meramente um(a) transmissor(a) de conteúdos escolares predefinidos. Os docentes devem ser produtores de conhecimento, agentes criativos do processo pedagógico que estão constantemente aperfeiçoando sua práxis a partir das reflexões sobre os resultados apresentados pelos alunos. Construirão assim um repertório de documentos com os acertos e erros, um relatório que servirá para planejamentos futuros sobre o que mudar ou melhorar, o que precisa ser implementado ou mesmo o que se deveria estudar para que a prática pedagógica seja aprimorada em prol do processo de escolarização das crianças, especialmente as que apresentam dificuldades.

Para tanto, vale ressaltar as orientações de Canário para o desenvolvimento da formação na mudança:

Investir no local – partir da própria organização e da sua comunidade, planejar um projeto coletivo, que valoriza os envolvidos e suas experiências, orientado à resolução de problemas elaborados, definidos e conduzidos pelo grupo a quem se destina;

Construir redes – diz respeito à concretização de políticas que compreendem a um território social, criar mecanismos de circulação de informação entre profissionais e instituições, possibilitando também a troca das experiências, dos problemas e estratégias de solução. Esta dinâmica permite que as instituições aprendam umas com as outras, em um processo interativo e recíproco (CANÁRIO, 2003).

Saber sobre o território em que atua o(a) docente, o perfil de seus alunos, as culturas que eles frequentam e às quais têm acesso, este conhecimento é um recurso valioso que o auxiliará no planejamento de atividades e intervenções significativas.

Oportunizar espaços de diálogo entre os pares, ao longo da formação, permite compartilhar ações, metodologias e estratégias que podem trazer, além das trocas, questionamentos sobre a teoria.

É necessário que o(a) professor(a) esteja em contínuo aprendizado e que se mobilize para garantir toda a qualidade ao ensino. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Se a pauta formativa for planejada para que a finalidade seja a reflexão sobre a prática pedagógica, incentivo à pesquisa, concepção de ensino e engajamento pessoal, ela fará sentido e fará o professor concluir, a exemplo de Paulo Freire: “Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei” (FREIRE, 1996, p. 94).

Para além dessas reflexões está o ato de se colocar como um sujeito que também pode errar e de fato erra, mas que deve identificar no erro uma motivação para buscar novos caminhos e tentar novamente, pois, quando se busca aperfeiçoamento, aprimorar a prática pedagógica, refletindo continuamente sobre o que funciona e o que não funciona, neste e naquele contexto, para determinado grupo de alunos, a ação pedagógica acaba por transformar a realidade social mesma.

Transformar a realidade de um cenário dado como insolúvel, onde o sujeito que aprende é visto como responsável por não consegui-lo, não como uma *pessoa* com aptidões e limitações, um *sujeito* que tem o direito de aprender e o direito ao conhecimento. É uma visão ideologicamente enviesada, típica de uma sociedade que acredita em mitos capitalistas como a “meritocracia”, segundo a qual “querer é poder”, ou seja, basta ter iniciativa e diligência pessoal para chegar ao sucesso.

Neste sentido, Libâneo escreve:

A qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral, tem sido extremamente precária. [...] a precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2002, p. 15).

As pesquisas quantitativas⁹ cujo objeto de análise é a área da Educação têm nos mostrado que 40% dos alunos brasileiros apresentam dificuldades de aprendizagem e no processo de escolarização, e que, destes 40%, 11% dos estudantes em nível de alfabetização se encontram em nível muito aquém do esperado nos quesitos *leitura e escrita*.

Cabem aqui algumas observações sobre estes dados, especialmente se considerarmos a realidade da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, em que uma porção significativa dos professores possui no mínimo uma graduação e uma especialização, incluindo pós-graduação, mestrado e doutorado. Isto evidencia o investimento pessoal dos docentes na

⁹ MAYUMI, Cristina. “Estudo aponta que 40% dos estudantes enfrentam dificuldade na alfabetização; cenário é pior entre os mais pobres”. In: **O Globo/G1** (online), 28/04/2024. Disponível em: <<https://shorturl.at/OkHL4>> (acesso em 30/11/2024).

formação continuada, refletindo não apenas um compromisso com o aprimoramento profissional e pessoal como também uma postura proativa em busca de atualização e aprofundamento no campo educacional, entre outros. O investimento no desenvolvimento acadêmico é um reflexo do empenho do corpo docente em oferecer uma educação de qualidade, uma prova da dedicação ao aprendizado contínuo e à melhoria das suas práticas pedagógicas. O fato de que os professores estão buscando continuamente novas qualificações denota o seu compromisso com a profissão e o impacto positivo que desejam ter na formação dos alunos.

Ainda assim, é essencial que esse investimento seja reconhecido de forma mais ampla e concreta, tanto pelas políticas públicas quanto pelas gestões escolares. O reconhecimento da importância da formação continuada e da qualificação dos professores deve se traduzir em melhores condições de trabalho, valorização salarial condizente com o grau de especialização e políticas que incentivem a permanência dos docentes na profissão.

O conhecimento profissional em que o investe o corpo docente deve refletir-se diretamente no engajamento e na qualidade de seu trabalho em sala de aula. Esse investimento, porém, não se limita ao acúmulo de saberes teóricos, traduzindo-se numa prática pedagógica efetivamente comprometida com o desenvolvimento de todos os alunos. Quando um(a) docente é capaz de planejar atividades diversificadas, bem estruturadas e alinhadas às necessidades dos estudantes, assegura assim que os avanços no desempenho desses alunos sejam frutos de um trabalho planejado e bem fundamentado.

Essa reflexão contínua, essa busca por estratégias pedagógicas inovadoras deve ter como ponto central as dificuldades e os desafios enfrentados por cada aluno, permitindo ao(à) docente elaborar intervenções pontuais e eficazes. Ao planejar suas ações didáticas, o(a) educador(a) deve priorizar o que faz sentido e o que traz significado para os estudantes, contextualizando o conteúdo com metodologias que estimulem o pensamento crítico e a construção do conhecimento de forma ativa.

Portanto, o impacto do trabalho do(a) professor(a) não deve ser avaliado apenas pela execução de um determinado conteúdo curricular, mas pela capacidade de adaptar esse conteúdo às necessidades e realidades diferentes alunos e das diferentes turmas, promovendo um aprendizado significativo e transformador. O verdadeiro sucesso da prática pedagógica se reflete na capacidade que o(a) educador(a) tem de transformar *desafios* em *oportunidades*, possibilitando que os alunos não só superem eventuais dificuldades, mas se conectem com o conteúdo de maneira significativa e relevante.

De acordo com os dados levantados pela Secretaria Municipal de Educação:

Atualmente, o quadro do magistério municipal possui cerca de 60 mil professores que atuam na Educação Básica em Unidades Escolares de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Bilíngue para Surdos e Educação de Jovens e Adultos. Deste total, 29 mil profissionais já apresentaram títulos de especialista, 1.332 de Mestre e 116 de doutor. Entre os cerca de três mil gestores com cargo base de Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor Escolar, 2.049 mil títulos de especialista, mestre ou doutor já foram contabilizados.

A formação continuada também se estende no contexto escolar, por meio da opção pela JEIF¹⁰ - Jornada Especial Integral de Formação, em que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem como uma de suas principais atribuições¹¹ a formação de professores. “Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola” (DOMINGUES, 2014).

De acordo com Nóvoa:

[...] a formação continuada não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997, p. 25).

Em consonância com a reflexão trazida pelo referido autor, é possível dizer que, tratando-se de identidade, a formação docente deve estar atenta ao contexto escolar. É necessário que o(a) formador(a) tenha claro qual é a identidade da escola, o que seus professores carregam em suas bagagens pedagógicas, quais as concepções sobre o processo de escolarização, formações acadêmicas, para, assim, refletir sobre a realidade apresentada através dos resultados dos alunos.

Ao refletir sobre a formação contínua dos(as) professores(as), surge a pergunta: quais critérios o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve adotar para priorizar os temas a serem discutidos nas formações? Como irá balancear as demandas externas, como as diretrizes educacionais estabelecidas pelas políticas públicas, com as necessidades internas, que envolvem as especificidades do grupo de docentes e os desafios do cotidiano escolar? Essa escolha deve ser feita de forma estratégica, considerando tanto as exigências externas quanto o

¹⁰ DECRETO Nº 49.589, 9 DE JUNHO DE 2008. Dispõe sobre o pagamento da remuneração relativa às jornadas de trabalho dos profissionais de educação docentes.

¹¹ Decreto nº 54.453 (DOC de 11/10/2013, páginas 01 e 03), 10 de outubro de 2013.

contexto real da escola, para que as formações sejam realmente significativas, em termos de contribuição, e atendam às reais necessidades dos profissionais.

Com todo esse investimento pessoal, coletivo e político na formação docente, surge outra questão fundamental: o que justifica o aumento do número de alunos *não alfabetizados*?

O que se deve questionar, então, é a eficácia da formação docente frente aos desafios concretos da sala de aula. Será que as formações oferecidas estão realmente alinhadas às necessidades dos professores e aos desafios específicos que eles enfrentam em seu dia a dia? Ou, por outro lado, será que as políticas de formação docente estão desconectadas das realidades locais, oferecendo soluções que não atendem de maneira efetiva à complexidade da prática pedagógica?

Além disso, é preciso considerar os fatores *externos* que impactam o processo de alfabetização, tais como as condições estruturais da escola, o contexto socioeconômico das famílias, as condições de trabalho dos docentes, a gestão educacional, entre outros. Tais aspectos, muitas vezes negligenciados nas formações, são determinantes para o sucesso ou fracasso ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a crescente taxa de alunos não alfabetizados pode estar relacionada não apenas a falhas na formação dos professores, mas também à necessidade urgente de repensar o modelo educacional como um todo, de modo a garantir que a educação seja mais acessível, inclusiva e enriquecedora para todos.

É necessário pensar sobre como a formação continuada está sendo conduzida, iniciar uma discussão sobre a formação de coordenadores pedagógicos, tendo em vista que são os pares avançados que levarão para os professores as reflexões sobre o ensino-aprendizagem.

É necessário que os coordenadores pedagógicos criem ferramentas de acompanhamento do avanço dos estudantes, que conheça o grupo de professores para que consiga assim planejar pautas possíveis e realistas, olhando para a totalidade da instituição escolar, trazendo temas relevantes que oportunizem momentos de trocas e compartilhamentos do fazer docente.

Por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico, pode-se fazer uma análise coletiva dos resultados apresentados pelos estudantes, pensar em um planejamento que contemple os estudantes não alfabetizados, mas que também possibilite o avanço de estudantes que já compreenderam o sistema de escrita alfabético, pois esse é só o início do trabalho.

Compreender o sistema de escrita alfabético é o passo primordial para o desempenho no processo de escolarização. A partir desse ponto o trabalho de dá por meio de produção textual de diversos gêneros.

Um dos problemas que se pode verificar nas escolas é que, apesar do investimento significativo nas formações continuadas dos professores, especialmente no estudo da *psicogênese* da língua escrita, a evolução nas hipóteses de leitura e escrita dos alunos não acontece de forma efetiva. Isso significa que, embora os docentes estejam sendo capacitados sobre as teorias e processos de aquisição de leitura e escrita, como as etapas em que as crianças aprendem a ler e escrever, estas aptidões básicas nem sempre se fazem notar na prática da sala de aula.

Noutras palavras, há um descompasso entre o conteúdo aprendido nas formações continuadas dos professores e os resultados observados no desempenho dos alunos. Esse avanço nas hipóteses de leitura e escrita, ou seja, na forma como os alunos compreendem e se apropriam do sistema de escrita alfabética, não ocorre da maneira devida, o que levanta questões sobre a eficácia das formações oferecidas e os desafios encontrados no contexto escolar. Pode haver uma série de fatores para explicar este déficit, tais como a dificuldade de implementar *na prática* teorias complexas de alfabetização, as condições materiais de ensino-aprendizagem nas escolas, ou ainda a falta de apoio e acompanhamento contínuo para que os professores possam aplicar esses conhecimentos de maneira eficiente.

A impressão é de que a análise feita por sondagem não fica suficientemente clara, não apenas aos olhos de professores, mas também de coordenadores pedagógicos, que são, geralmente, formados em áreas curriculares específicas. Como resultado, esses coordenadores acabam tendo dificuldades em auxiliar os professores alfabetizadores com as questões relacionadas à sondagem e ao processo de alfabetização.

O grande desafio é a mobilização do professor, ou seja, fazer com que ele se engaje no processo de aprendizagem contínua e esteja disposto a se atualizar, aprimorando suas práticas pedagógicas. Não se trata apenas de oferecer cursos ou formações, mas de criar condições que despertem o interesse do professor em aprender, a motivação para adotar novas abordagens e metodologias no seu dia a dia em sala de aula. Esse processo envolve tanto o apoio institucional quanto o reconhecimento do trabalho do educador, criando um ambiente onde ele sinta que seu desenvolvimento profissional é importante e que ele tem o suporte necessário para implementar mudanças na prática. O professor é um profissional que “assume a sua prática a partir dos

significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta” (TARDIF, 2014, p. 230).

Marcelo Garcia destaca a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional, mencionando tanto os fatores que a afetam (a escola, reformas e contextos políticos) quanto suas implicações: “O compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (GARCIA, 2009).

A formação de professores envolve conceitos de cunho teórico e prático, podendo ser igualmente um meio para a elaboração de teorias e práticas de ensino. Tardif assegura que essa elaboração de saberes é possível aos professores, pois

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2014).

O conhecimento profissional do professor é acumulativo, mas não se apresenta na prática na mesma proporção: é como um filtro que seleciona ou que escolhe não fazer diferente, como se o conhecimento acumulado se dissociasse da prática, como se fosse só um conhecimento profissional pessoal, que talvez pudesse ser utilizado para prestar um concurso, por exemplo.

Quando o professor adquire conhecimento sobre o seu fazer pedagógico e muda sua prática não por pressões externas, mas por perceber a necessidade de novas intervenções para que seus alunos compreendam ou acessem o conhecimento plenamente, isso é percebido por meio da relação *horizontal* de sua interação com os estudantes, como acredita Freire: “Professor como um sujeito em construção e que aprende, constrói e se constrói na interação com seu aluno”.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o

exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996).

O trabalho de intervenção e mediação deve partir do pressuposto de que o professor, por conhecer e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos, dá conta de planejar as atividades de forma que todos os estudantes possam aproveitá-las, o que não significa planejar a mesma atividade padronizada para todos os casos; é preciso ter em mente, especificamente no ciclo de alfabetização, que ao refletir sobre a leitura e a escrita os estudantes farão essa reflexão em momentos e situações diferentes, que há a necessidade de um acompanhamento próximo.

Essas reflexões nos levam a considerar o desenvolvimento profissional como um elemento central na formação docente. Neste sentido, é fundamental entender que esse desenvolvimento não é algo pontual, mas um processo contínuo que se fortalece e se consolida à medida que o educador vivencia experiências práticas e reflete sobre sua atuação no cotidiano escolar. O desenvolvimento profissional só se concretiza de forma plena quando o professor tem a oportunidade de integrar o conhecimento teórico à prática, adaptando suas estratégias e aperfeiçoando suas habilidades ao longo da trajetória.

Os processos de formação continuada que não fomentem os professores a refletir sobre a própria prática são exemplos de modelos defasados, nesse contexto Marcelo discorre que

[...] a formação inicial tem sido sujeita a múltiplas investigações e estudos (Cochran-Smith & Fries, 2005). De uma maneira geral, nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo ténue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (MARCELO, 2009, p. 13).

Nesta atualização do conceito, fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. Marcelo Garcia (2009, p. 15) salienta ainda que “esses processos visam a promover a mudança”. Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Quanto as experiências de aprendizagem, Marcelo ressalta que

[...] o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (GARCIA, 2009).

As contribuições mais recentes de estudos e pesquisas na área educacional constituem-se em fundamentos das concepções de Educação do documento incorporando-se nas diretrizes elaboradas para refletir e debater sobre a formação docente.

Marcelo Garcia (1999, p. 60) explora essa ideia, defendendo que “não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consciência”.

É essencial reconhecer os professores como pessoas adultas, que, assim sendo, aprendem e se engajam de maneira ativa nas situações formativas. Os professores não são apenas transmissores de conhecimento, mas também sujeitos que, ao longo de suas vidas, continuam a evoluir e a mudar em múltiplos aspectos. Essa transformação não se limita ao campo fisiológico, mas se reflete também no desenvolvimento cognitivo, pessoal e moral. O processo de aprendizagem do professor é, portanto, contínuo e multifacetado, influenciado pelas experiências de vida, pela reflexão sobre sua prática e pelas interações sociais e profissionais que vivencia. Reconhecer essa dinâmica é fundamental para entender as necessidades formativas dos docentes e proporcionar a eles oportunidades de crescimento em todos esses níveis.

Observamos o quanto é importante que as pautas formativas sejam coerentes com as situações enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar, que não se perca de vista o fato de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996).

Na Rede Municipal de Ensino há a atuação de psicopedagogos institucionais junto às unidades educacionais. Segundo Porto (2012), “o profissional psicopedagogo institucional

trabalha com o mapeamento da instituição para uma busca de diagnósticos institucionais”.

O(a) pedagogo(a) busca observar todos os envolvidos com a instituição escolar observando desde conversas casuais, entrevistas, documentos, reuniões de diversos tipos, oficinas de trabalhos, vida em instituição, e ouvir múltiplos tipos de participantes da própria instituição.

Ele(a) tem a função de observar e avaliar a real necessidade da Escola e tratar seus problemas, verificar junto ao Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino como se desenvolve o processo ensino-aprendizagem, como o êxito dos alunos é garantido e como a família exerce o seu papel nesse processo. A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (NEVES, 2014; *apud* BOSSA, 2014, p. 21).

Muitos professores desconhecem que algumas crianças podem estar apresentando problemas e dificuldades de aprendizagem cuja causa pode ser de diversas ordens: orgânica, psicológica, social, cognitiva.

Os momentos de diálogos muitas vezes não permitem que o olhar para outras questões – que não o trabalho sistemático do currículo, o cumprimento de ações burocráticas e avaliações – faça com que o olhar pra si, para dentro da instituição, agrave ainda mais as situações de não-aprendizagem. É preciso conhecer a causa, quem é este ou aquele aluno que não alcança as expectativas esperadas para o ano, qual é a escuta feita com ele ou ela, e mais, o que é feito *após* a escuta?

Há professores que costumam rotular alunos como “preguiçosos” e “desinteressados”, atribuindo a eles certos adjetivos por falta de conhecimento e estudo sobre determinado assunto. Como a Escola traz esses temas para o seu interior por meio da formação docente, com o objetivo de pensar *juntos* sobre o processo de ensino e o processo de aprendizagem, é comum a fala de que hoje em dia os estudantes estão desinteressados, não querem saber de aprender, que não são estimulados a frequentar a Escola etc. Mas é preciso refletir sobre como o ensino lhes é apresentado, quais ações são propostas para que, no dia seguinte, eles retornem à Escola em busca de mais conhecimento, o momento em que são autônomos, qual o trabalho realizado com a literatura, a arte e outras linguagens que permitam boas interações com o mundo dentro e fora da Escola. Todas essas questões são basilares para o olhar do(a) psicopedagogo(a) institucional, que trabalha de forma colaborativa com a unidade educacional. Afinal, esse

processo envolve a participação ativa de todos — professores, coordenadores pedagógicos, gestores e a comunidade escolar — no desenvolvimento de uma abordagem mais holística e inclusiva. Ao compreender o aluno como um ser *integral*, com múltiplas dimensões, o trabalho pedagógico se torna mais eficaz, respeitando as necessidades emocionais, sociais e cognitivas dos alunos. A colaboração de todos os envolvidos é essencial para criar um ambiente de aprendizagem que valorize cada pessoa em sua totalidade, promovendo o crescimento de todos de maneira digna e significativa.

De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a visão do estudante é um princípio que prevê

[...] visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem, a fim de promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Considerando a relevância de serem estabelecidos processos educativos que incluam as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017 p. 14).

O processo de *escutar* os estudantes e de *enxergar* cada indivíduo pode fortalecer o protagonismo e proporcionar avanços significativos na aquisição de novos conhecimentos, mas é preciso que a comunidade escolar conheça o seu entorno, através do desenvolvimento de cartografias ou de um mapeamento sociocultural, como explica Macaé Maria Evaristo dos Santos¹² em entrevista ao Centro de Referências em Educação Integral:

A melhor maneira de o gestor saber o que tem no entorno da comunidade é deixar-se guiar pelos estudantes. Muitas vezes o jovem conhece melhor a comunidade do que o professor ou o gestor escolar. Trabalhar com cartografias participativas, em que os professores e estudantes construam esse mapeamento, identificando o potencial não apenas de equipamentos públicos, mas de equipamentos privados também (SANTOS, 2013).

Sair da escola para visitar o entorno possibilita ampliar o olhar não só para os aspectos geográficos, mas principalmente para contextos sociais e familiares dos estudantes, como por exemplo, a dificuldade para chegar na escola em dia de chuva, no caso de estudantes que têm suas moradias construídas precariamente em encostas de barrancos, para os quais é muitas vezes preferível faltar à Escola a chegar sujo de barro. Aliás, até o olhar dos professores para esses

¹² Macaé Maria Evaristo dos Santos- Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Macaé é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da rede municipal de Belo Horizonte desde os 19 anos, foi a primeira mulher negra a ocupar os cargos de secretária municipal e estadual de Educação.

alunos, quando se exige o uniforme ou o caderno limpo, nos apresenta uma instância da violência estrutural.

A escola como porta de acesso ao conhecimento deve ser a primeira instituição a ter o olhar voltado para as questões sociais, não de forma determinista como dito anteriormente, mas de forma a garantir o direito ao acesso dos estudantes e sua permanência por meio de projetos que possibilitem a recuperação contínua do aprendizado.

Emília Ferreiro¹³ afirma que

[...] há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita (FERREIRO, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, é fundamental retomar a reflexão sobre a formação oferecida aos professores, no sentido de prepará-los para lidar com a diversidade dos alunos de maneira compreensiva e eficaz. Isso significa não apenas reconhecer, mas também respeitar e atender às especificidades de cada estudante, considerando sua integralidade — ou seja, suas necessidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais. A formação docente deve, portanto, capacitar os educadores para que possam criar estratégias pedagógicas inclusivas e personalizadas, que promovam a aprendizagem de todos, sem deixar de lado a individualidade de cada aluno. “Formar o professor é muito mais que informar e repassar conceitos, é prepará-lo para outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando” (ALMEIDA *et al.*, 2007, p. 336).

O professor planeja sua aula para que a sua atuação tenha como objetivo ensinar, compreendendo que ensinar pressupõe fazer uso do que se aprendeu. Ler e escrever têm uma função social, de onde a importância do ciclo de alfabetização. Não podemos aceitar o fato de que há alunos no ciclo autoral (7º ao 9º ano) que ainda não compreenderam o sistema de leitura e escrita. Essa defasagem os afasta da escola, deixando-os à margem da sociedade. Paulo Freire escreve:

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de

¹³ Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi foi uma psicóloga e pedagoga argentina, radicada no México, doutora pela universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget.

aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso (FREIRE, 2002, p. 26).

Com o objetivo desenvolver a autonomia dos alunos, ajudando-os a se reconhecer, na concepção de Freire, como “arquitetos” de sua própria construção de conhecimento, responsáveis também por sua aprendizagem, tendo em mente que não fazem isso sozinhos e nem por fazer, mas, com o professor no papel de mediador, fica cada vez menor a chance de defasagem. De acordo com Freire, é

[...] essa percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que [nos] faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 1998, p. 164).

Por isso, entendemos que a sala de aula é um espaço que deva ser “lido” e “relido”, avaliado e reavaliado, para que sejam definidas as necessidades dos que estão nela e dos que precisam dela. Nesse espaço alfabetizador é possível interagir com a leitura e a escrita, é possível fazer uso social dos números, aprender com o professor e os colegas, enfim, é na sala de aula que se inicia o processo de construção do conhecimento e, fora dela, onde nos tornamos cidadão de direitos.

Pela leitura é possível visualizar novos horizontes e, partindo desta premissa, é importante considerar a valorização do trabalho com a literatura na formação docente. É preciso ampliar o repertório literário dos professores, apresentar autores qualificados que desafiem e instiguem o prazer de ler.

Quando se fala em incentivar o *gosto* pela leitura, não é para ler *por obrigação*. Ao final há uma roda de perguntas sobre o livro escolhido. Ler no ciclo de alfabetização é interagir, estar em contato com a leitura, ora realizada pelo professor, ora no reconto oral da leitura, ora quando o aluno lê para seus colegas. A diferença será determinada pela escolha dos textos, pela qualidade da literatura. Por isso é preciso fazer boas escolhas, o professor precisa pesquisar muito para trazer para dentro de suas aulas bons textos, bons autores. Desta forma auxiliarão no repertório dos estudantes para suas produções individuais e coletivas.

A leitura pode desempenhar vários papéis sociais, a começar pela leitura por puro prazer, mas também para apropriar-se de conhecimentos científicos, humanísticos, para fins religiosos, entre tantos outros. Entre suas variadas formas, Freire inclui a leitura do mundo. É a condição básica para a formação do sujeito cidadão no mundo contemporâneo. Segundo Santos

fica evidente que:

A leitura para o professor é um instrumento básico de aperfeiçoamento de sua prática, no atual contexto educacional, em que a transmissão e imposição de certezas e verdades pré-definidas e ultrapassadas, veiculadas pelos livros didáticos, estão sendo substituídas pela descoberta, crítica e transformação dessas verdades, presentes na realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SANTOS, 2005, p. 5).

Se o professor não entende ou não possui um repertório significativo de leituras em sua vida, não reconhecendo a importância de ler, fica muito difícil fazer com que os alunos sejam contagiados por esse hábito prazeroso, que entendam que a leitura vai muito além de decifrar símbolos escritos. O professor é uma das figuras que servirá de exemplo eles, sendo a imitação (do grego *mimesis*) uma aptidão natural do ser humano (e de outras espécies também). Enquanto professor, é preciso ter consciência de se esforçar ao máximo para formar cidadãos que saibam viver em sociedade e que sejam sujeitos pensantes e críticos, com autonomia para resolver problemas, fazer escolhas e viver suas vidas como acharem melhor.

Para Silva:

Nunca é demais lembrar que a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico contínuo e progressivo. O compromisso fundamental do professor é com a organização-transmissão do saber e com a formação do ser humano naquilo que lhe cabe através de currículo escolar (SILVA, 2004, p. 168).

A deficiência na questão leitora deverá ser suprida com formação continuada complementar e uma constante busca no aperfeiçoamento intelectual próprio.

Para fortalecer a docência como profissão, a leitura deve estar constantemente presente, pois é por meio dela que se pode estar sempre se atualizando, seja por dever, necessidade ou prestígio social. Quanto ao que nos interessa, a leitura é sobretudo um *instrumento de trabalho*, uma ferramenta de educação e comunicação que amplia o conhecimento e constrói subjetividades a partir das experiências vividas por cada indivíduo, desde a infância. Os gêneros textuais com os quais um professor deve ter contato ao longo de sua profissão devem ser variados e desafiadores. E como citado anteriormente, a docência não é um dom, e sim, um ofício a ser desenvolvido e construído, por meio da formação durante a vida, o que exige muita determinação das pessoas que escolhem esta profissão.

Há relatos de professores que, para explicar a própria falta de vontade e desinteresse em se aperfeiçoar, arranjam desculpas alegando questões sociais como baixo salário, falta de

condições de trabalho ou materiais didáticos. Sabemos, sim, que a realidade da educação em alguns locais ainda é precária, mas é necessário engajamento do profissional para trabalhar em sala de aula e garantir o melhor aos seus alunos.

Destaco a importância da literatura no processo de formação dos professores, utilizando as palavras de Cunha:

A literatura amplia e enriquece a nossa visão da realidade de um modo específico. Permite ao leitor a vivência intensa e ao mesmo tempo a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana [...]. A literatura é o lugar privilegiado que a experiência “vívda” e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a “verdade” e sim a “validade” de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência (CUNHA, 2002, p. 57).

Atualmente, observa-se um empobrecimento no processo de leitura dentro do cotidiano escolar, o que pode ser atribuído, em grande parte, ao fato de que muitos professores não se consideram leitores habituais, o que acaba criando uma lacuna significativa tanto no ambiente escolar quanto na vida pessoal dos alunos. Para que a leitura se torne uma ferramenta poderosa de aprendizado e transformação, é essencial que todos – docentes e discentes – desenvolvam o hábito de ler — para além do que está previsto nos currículos. A leitura não pode se limitar ao que é programado nas grades curriculares; deve ser uma prática prazerosa e rotineira que desafia o pensamento e estimula a imaginação, que permite o contato com o desconhecido, levando-nos ao mesmo a questionar o que já sabemos, a desconstruir velhos conceitos, a ampliar horizontes. É na interação com o novo e o diferente, no processo contínuo de aprendizado e descoberta, que a leitura profunda se realiza, tornando-se um instrumento de crescimento e transformação para todos. Essa concepção se fortalece no que trazem os autores.

Eis o que diz Yunes:

Carecemos de um ambiente favorável à leitura que permitiria o nascimento de uma sociedade consciente das vantagens de ler, já que nos submetemos diariamente à avalanche dos meios de eletrônicos de comunicação, que tendem a oferecer-nos uma leitura acabada do mundo (YUNES, 1988, p. 55).

Sobre a importância do ler, Freire afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha

prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo (FREIRE, 1981).

O espaço de formação de professores deve ser tido como o lugar da busca por aperfeiçoamento da prática; que dele surja a vontade de planejar a melhor aula, que venha à tona o professor que valoriza o papel da literatura e que a aula esteja repleta de arte, cultura, e que faça sentido para os estudantes o contexto de leitura e de produção textual.

Essa prática é imprescindível já nos primeiros anos escolares, desde a educação infantil. Como disse Marco Lucchesi¹⁴ em uma entrevista cedida ao *Correio Brasiliense*, em 27 de maio de 2019, a sala de aula “é o espaço no qual o Brasil pode crescer e, ali, a diversidade deveria ser a regra. [...] É preciso aprofundar a leitura para além de um gesto, transformá-la num programa de paixão dentro das escolas”.

Quando se trata de formação docente, é preciso falar do agente formador, neste caso, os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). São eles(as) que deverão verificar o que cada grupo precisa, ao mesmo tempo em que se prepara para atuar como mediador de conhecimentos e conceitos curriculares que deverão ser consolidados para que, ao intervir na aprendizagem dos alunos, os professores estejam confiantes e repertoriados. No entanto, muitos deles deixam as salas de aula para atuar como coordenadores pedagógicos, seja por meio de concurso de acesso ou por designação, e, mesmo sem clara consciência de seu papel no cotidiano da escola, será responsável por orientar a formação continuada.

Em uma reportagem publicada pelo Instituto “Avisa Lá”¹⁵ em 29 de abril de 2007, a formadora Cristiane Pelissari¹⁶ destacava a necessidade de uma formação que privilegiasse a análise de práticas pedagógicas por meio de uma metodologia focada na resolução de problemas.

Uma capacidade que o formador precisa ter é problematizar a situação de aprendizagem com os professores.

É preciso que o formador tenha a capacidade de analisar as atividades dos

¹⁴ Marco Americo Lucchesi é um premiado poeta, escritor, romancista, ensaísta, tradutor, historiador e esperantista brasileiro, sétimo ocupante da cadeira nº15 da Academia Brasileira de Letras (desde 2011). É também professor titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atual presidente da Fundação Biblioteca Nacional (FBN).

¹⁵ O **Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores** é uma organização não-governamental (ONG), sem fins lucrativos, com finalidade pública.

¹⁶ Cristiane Pelissari, formadora do **Instituto Avisa Lá** e do **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida**.

professores, saber fazer intervenções e dar devolutivas que auxiliem o professor na sua ação e na reflexão sobre ela. Saber problematizar as situações didáticas, de forma que o professor possa pensar sobre seus saberes (PELISSARI, 2007).

Desta forma, uma metodologia que, diferente dos modelos tradicionais de formação, privilegie a construção e o uso de conhecimentos aplicados no cotidiano escolar, com estudos de casos reais, em vez de apenas a transmissão de informações teóricas.

Em outras palavras: um dos objetivos da formação – pautada em uma perspectiva reflexiva – deveria ser a possibilidade de provocar nos professores a “construção” de suas necessidades ou, ainda, de novas necessidades. Tornar o que era inconsciente em um objeto de reflexão (PELISSARI, 2007).

Para se tornar um *formador*, é preciso ter claro o olhar com que se olha, o modo pelo qual se olha e, ainda, considerar o lugar a partir de onde se olha para determinadas realidades. Chamo aqui de “realidades” a sala de aula, a prática do professor. O saber didático necessita ser observado, analisado, discutido.

Segundo Isabel Alarcão,

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Assim sendo, o professor precisa ser capaz de pensar sobre sua prática, confrontando suas ações e aquilo que julga acreditar como correto para sua atuação profissional com as consequências que elas produzem. Dessa forma, fica evidente a necessidade de adequar as teorias utilizadas em sala de aula com a realidade e a necessidade dos estudantes, e não se basear em teorias que nada têm a ver com os mesmos. Alarcão (2005) acrescenta que “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

De acordo com Paulo Freire,

[...] a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante,

transforma-se em crítica (FREIRE, 1996).

A reflexão crítica permanente deve constituir-se como prioridade para a formação continuada dos professores em busca de autotransformação e aperfeiçoamento por meio da prática educativa. Mas não se pode esquecer que, para que a mudança ocorra efetivamente, é necessário que esteja fundamentada pela *teoria*.

Fica claro, portanto, que *teoria e prática* são indissociáveis no processo de concepção e construção da prática docente. Ao separá-las, é bem provável que se perca a possibilidade de reflexão, compreensão e construção. “Uma prática reflexiva leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria” (ALARCÃO, 2005, p. 99).

Se acreditamos que é através da reflexão sobre sua prática que o professor avança, e que a ação reflexiva pode ser mais bem realizada pela mediação de um formador, então conclui-se que tomar a aula como objeto de análise é um requisito imprescindível a ser levado em conta pelos formadores. “É preciso que o formador tenha capacidade de analisar as atividades dos professores, saber fazer intervenções e dar devolutivas que os auxiliem” (PELISSARI, 2007).

E exatamente por terem funções diferentes, saberes diferentes, posturas diferentes, é que o formador pode propor um outro jeito de olhar, de analisar ou conduzir uma ação.

Temos que nos colocar ora muito próximos da sala de aula, ora distantes, para assim compreender a complexidade desse trabalho com o professor. Quando eu coloco estar distante, é você conseguir olhar e perceber aquilo em que o professor precisa melhorar em sua prática, e aí falar com ele. Ao mesmo tempo, você precisa estar próximo da sala de aula para compreender quais são as dificuldades dele, seus conhecimentos prévios (PELISSARI, 2007).

Nesta perspectiva, a formação de professores vivenciada coletivamente é trabalhosa; também frustrante, pois envolve a disponibilidade para viver conflitos, diferença de opiniões, não compreensão do que fazer etc.; exige deslocar-se, sair de si mesmo, abrir-se ao *outro*. Como diz Saramago¹⁷ (2016), “se não saís de ti, não chegas a saber quem és... é necessário sair da ilha para ver a ilha...”.

“Sair de nós”, penso eu, no contexto da formação, é *transcender* a própria individualidade em direção à alteridade, do eu ao outro, ser corresponsável pela formação de

¹⁷ José de Sousa Saramago foi um dos maiores escritores portugueses de todos os tempos. Galardoado com o Nobel de Literatura de 1998. Também ganhou, em 1995, o Prémio Camões, o mais importante prémio literário da língua portuguesa.

seus pares, cuidar do grupo ao qual se pertence, constituir-se como um formador de professores – o que pressupõe o desejo de aprender, mais do que apenas ensinar. Assumir que é imperioso estudar e aprender continuamente, dialogar com o conhecimento disponível sobre determinado assunto, investir na própria instrução e capacitação, reivindicar espaços de reflexão para o desenvolvimento dos saberes específicos necessários à função etc. Auxiliar os docentes no sentido de que compreendam a importância de seu engajamento para os trabalhos realizados com os estudantes e que principalmente, é preciso estar em constante busca pelo desenvolvimento profissional.

Não podemos duvidar de que a nossa prática nos ensina. Não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática. Não podemos duvidar, por exemplo, de que sabemos se vai chover ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor. Sabemos até se é chuva ligeira ou tempestade a chuva que vem. Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. Seria interessante se os camaradas escrevessem numa folha de papel algumas das coisas que gostariam de conhecer. Faríamos um outro caderno tratando os assuntos que os camaradas e as camaradas nos sugerissem (FREIRE, 1981).

Elegendo a formação continuada do professor como principal estratégia para a mudança na situação atual do ensino, considerando também o processo de profissionalização docente, vale ressaltar o fato de que *ser professor* é estar em contínuo devir, ir e vir, movimento, sabendo que a educação é um processo sempre em construção e inacabado; “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, p. 15, 2000).

Sendo assim, é necessário compreender que os professores são profissionais do ensino, sujeitos incompletos, inconclusos e, portanto, constantemente em formação.

O aprender e ensinar ou a construção de saberes docentes são diretamente influenciados pelos saberes experienciais e estes só podem ser reconhecidos a partir da reflexão sobre o ensino. A reflexão ocorre com a transformação da prática educativa naquele momento histórico. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder (CAVACO, 1991, p. 162).

Nas escolas que aprendem, os professores constroem locais de reflexão sobre a prática em que podem escolher a capacitação de que necessitam para melhorar seu ensino e aprendizagem:

Em um sistema escolar que atue como uma organização aprendente, não se deve realizar nenhuma forma de capacitação sem levar em conta o que os professores, administradores e pessoal de apoio já sabem e os desafios específicos que enfrentam para educar pessoas jovens (JOYNER, 2023, p. 5).

Meditar sobre a formação de professores sob a perspectiva do desenvolvimento profissional é apostar na autonomia dos docentes e da comunidade escolar como organização em constante processo de aprendizado e aperfeiçoamento. Ao investir nessa perspectiva de formação mais humanizada, chegaremos a mudanças significativas nas práticas, atitudes, concepções e crenças dos professores no processo de escolarização dos estudantes. A formação docente passa por inúmeros olhares e referenciais. Entretanto, se quisermos entender os professores de forma realmente significativa, buscando uma visão mais compreensiva da docência, em seus variados âmbitos e situações, é necessário investigarmos não só os processos formativos institucionalizados, mas também voltar nossos olhares para o cotidiano e para a realidade dos docentes – aspectos tão pouco conhecidos por estudantes e/ou pesquisadores em Educação.

A formação continuada, tendo em vista a maior qualidade na Educação, precisa ter como foco os sujeitos e agentes do ensino, como eles se percebem em suas práticas e como transformam a realidade social por meio de suas ações. Segundo Marco Lucchesi (2019), “precisamos aprender com a diferença o que de fato somos. Ninguém está a salvo, todos buscamos a salvação. Onde há cultura não pode haver ódio. Precisamos apostar na cultura da paz, com paciência, intensidade e vigilância”.

Com a sensibilidade ética e poética encontrada na literatura, continuaremos a busca por uma educação de qualidade.

II. CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Há de se compreender que “ninguém nasce educador, a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 58).

Paulo Freire reflete sobre a formação de professores como um processo contínuo, em permanente construção, fazendo necessário um olhar atento e sensível sobre a prática educacional. A busca constante de aperfeiçoamento do processo de ensinar e aprender é fundamental especialmente *na alfabetização*.

Assim sendo, a formação continuada contribui e possibilita a elaboração de novas estratégias de ensino na prática dos professores alfabetizadores. Os sujeitos, no decorrer de seu percurso pessoal e profissional, carregam uma variedade de experiências significativas, as quais deverão ser empregadas para definir seus modos pessoais de ser e agir no mundo. Uma das premissas no espaço escolar é olhar para cada estudante *em sua integralidade*; da mesma forma, tenciona-se compreender *integralmente* o professor que atua no ciclo de alfabetização, em sua singularidade subjetiva.

De acordo com Nóvoa (1997, p. 72), “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e cultura ocultas têm impacto sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

O professor carrega em si, em sua prática, uma concepção pedagógica que foi se construindo de acordo com suas experiências enquanto aluno e através de professores que se tornaram modelos, exemplos de como ensinar, estas vivências se tornam de suma importância em sua prática, pois serão a base para o planejamento das atividades significativas que por meio de sua mediação e intervenção levarão os estudantes a compreenderem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Outro ponto importante a ser considerado, quando se trabalha com a experiência do professor, é fortalecer o lugar importante que ocupa o docente no processo de ensino e aprendizagem: concedendo-lhe um *lugar de fala*. É preciso manter a criticidade do pensamento e da fala, como alguém que está atuando e que verifica inúmeras dificuldades presentes no ciclo de alfabetização, dificuldades que obstaculizam, quando não impossibilitam, uma educação eficaz e equânime. Trabalhar com histórias de vida dos professores e professoras nos leva a reposicionar os docentes no *centro* dos debates sobre Educação, debatendo questões

importantes a serem investigadas para planejar, assim, as pautas formativas de modo a haver uma verdadeira transformação no processo educacional como um todo.

Ao socializar sua experiência como alfabetizador em um contexto formativo, o professor não só escuta e pensa sobre sua própria prática como também contribui para ampliar o horizonte de seus pares, fazendo-os ver questões antes não percebidas, não observadas. A *escuta* dos professores é essencial durante a formação continuada. É só a partir dela, que o coordenador pedagógico pode planejar uma pauta formativa consistente que faça sentido ao seu grupo de professores. Para tanto, é necessário fazer um levantamento dos conhecimentos prévios, teóricos e práticos, que os professores alfabetizadores levam em suas bagagens, qual concepção de ensino têm, entre outros aspectos. Até porque, em se tratando da rede Municipal de Educação de São Paulo, o ensino costuma ser pautado pela teoria *socioconstrutivista*. Para que toda a rede trabalhe com base nesta mesma concepção, os formadores do ciclo de alfabetização das 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) recebem formações mensais com assessoria da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, por meio do trabalho realizado, planejam coletivamente as pautas da rede. Esta pauta é multiplicada nas formações com os coordenadores pedagógicos que tendo um amplo repertório de pautas formativas, realizam o trabalho formativo com os seus docentes a partir da necessidade que os mesmos apresentam.

Bimestralmente, é feita a sondagem diagnóstica¹⁸ para que o professor analise em que hipótese de leitura e escrita o estudante se apresenta.

A sondagem na rede municipal é realizada a partir das orientações do Documento Orientador de Sondagens de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo de Alfabetização¹⁹ como segue:

A sondagem de Língua Portuguesa para o Ciclo de Alfabetização avaliará a escrita e leitura dos estudantes. Os dois processos são complementares e essenciais à alfabetização.

Para o 1º e o 2º ano, momento em que os estudantes estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), a sondagem da escrita consistirá em uma lista de palavras de um mesmo campo semântico²⁰ que serão ditadas pelo professor. Trata-se de uma escrita individual

¹⁸ A sondagem é o momento em que devem escrever, da melhor maneira possível, as palavras, revelando sua compreensão do SEA. As marcações do professor, em relação à leitura que a criança faz das palavras, devem ser suficientes a sua posterior análise. Assim, são precisos cautela e critério.

¹⁹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Publicações Institucionais. Disponível em: <<https://shorturl.at/8qOy6>> (acesso em 30/11/2024)

²⁰ Na definição de Luria (1991, p. 35), o campo semântico de uma palavra é “o complexo de significados

em que os alunos registram essas palavras, sem consulta a fontes impressas ou intervenções específicas (que possam interferir na escrita). Para sua realização, alguns aspectos procedimentais devem ser considerados:

- Realizar a sondagem em papel sem pauta;
- Ditar palavras que variem em quantidade de letras e de sílabas (evitando repetição de vogais numa mesma palavra); inicia-se por polissílabas, em seguida trissílabas, dissílabas e a monossilábicas (nesta exata ordem);
- Ao ditar, evitar fazer *escansão* (pronunciar palavras destacando cada sílaba separadamente). Deve enunciá-las normalmente;
- Após a lista de palavras, ditar uma frase contendo pelo menos uma delas, para verificar a estabilidade da escrita ao longo do tempo;
- Imediatamente após a escrita das palavras, solicitar que os alunos leiam o que escreveram, para verificarem a relação estabelecida por eles entre a escrita e a leitura (procedimento importante para confirmar a hipótese);
- Oferecer letras móveis aos alunos que apresentam dificuldades na produção escrita (nestes casos, o professor faz o registro do resultado da escrita).

Ao concluir a sondagem, o professor deve então analisar seus registros e observações para sinalizar qual das hipóteses de leitura e escrita corresponde a cada estudante, baseado em sua leitura e produção escrita.

Abaixo são apresentadas as características de leitura e escrita produzidas pelos estudantes em cada uma das hipóteses no processo de aquisição da compreensão do SEA, durante o ciclo de alfabetização:

Hipótese pré-silábica:

- Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas;
- A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado à escrita;
- A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra;
- A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais;
- Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra;
- Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras;

associativos que surgem involuntariamente durante a captação da palavra dada”.

- Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.

Hipótese silábica sem valor sonoro convencional:

- A criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se reocupar com o valor sonoro correspondente;
- É comum, nessa fase, a criança começar a realizar correspondências sonoras, ainda que escrevendo uma letra para cada sílaba.

Hipótese silábica com valor sonoro convencional:

- A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes, ela usa só vogais e, outras vezes, consoantes e vogais;
- Quantidade mínima de letras: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS), há contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras.

Hipótese silábica-alfabética:

- A criança ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.

Hipótese alfabética:

- A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas;
- A criança já compreende o sistema de escrita e escreve convencionalmente, preocupando-se com a norma ortográfica.

Após a realização do levantamento sobre em qual hipótese o estudante se encontra, o professor deve registrar os dados em uma tabela, a partir daí é gerado o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Resultados das sondagens do segundo bimestre de 2024.

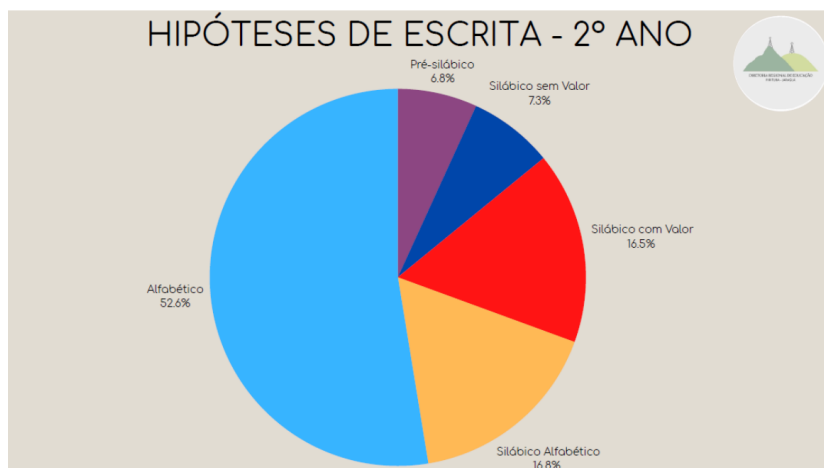


Gráfico elaborado pela pesquisadora.

Estes são os resultados da sondagem diagnóstica apresentados no segundo bimestre de 2024.

Há de se atentar para o fato de que os estudantes portadores de deficiências são apontados nesse resultado, gerando um resultado que não corresponde fidedignamente à realidade empírica. Afinal, a percentagem de estudantes que ainda não compreenderam o SEA é menor, haja vista a consideração feita com estudantes que, devido à deficiência, não conseguirão apropriar-se do SEA ou levarão um tempo mais longo que o normal.

O tema alfabetização tem sido objeto de debates há algum tempo, sempre relacionado à formação dos professores que alfabetizam, com uma ênfase negativa por conta dos resultados atuais em vários aspectos relacionados às dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização – e, conseqüentemente, a efetivação de uma educação de qualidade.

A formação teórica e prática dos professores deve ser contínua, pois o alfabetizador se depara diariamente com diversas situações em sala de aula que requerem um amplo repertório de conhecimentos, conhecimentos teóricos e práticos que os auxiliarão na escolha de metodologias capazes de garantir aos estudantes o direito de aprender.

Neste sentido, entende-se a necessidade de que a formação possa aproximar, em sala de aula, *teoria e prática*, que o cotidiano escolar seja considerado como objeto central de mudanças, onde as dúvidas e conflitos sejam mediados, pois, é através da formação de docentes, do compromisso institucional e individual que o ensino de alfabetização apresentará melhorias.

De fato, a formação continuada é primordial, mas precisamos lembrar de que a Rede

Municipal de Educação já oferece essa formação contínua; há um trabalho de muitos anos que prioriza essa formação e possibilita que, durante a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), haja momentos de estudos e reflexões sobre teoria e prática, de análise dos resultados apresentados pelos estudantes e de um acompanhamento da aprendizagem por parte dos gestores.

Cumprе ressaltar que nem todos os professores optam pela jornada de trabalho com JEIF, o que nos leva a suspeitar que permanecem lacunas na formação, pois temos professores que são formados em horário de trabalho, mas uma parcela não recebe essa formação. Assim, como pensar criticamente em face desta realidade, para que haja um trabalho coletivo colaborativo? É imprescindível que todos recebam as mesmas orientações, que participem do mesmo contexto de reflexão.

Diante desse fato,

[...] a refundação da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também de consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 20).

Tendo em vista o trabalho coletivo e a importância do avanço dos resultados, é necessário, para que possamos atingir a meta estipulada pelo Programa Criança Alfabetizada,²¹ conforme previsto na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), garantir que todos os professores sejam plenamente formados. Para isso, cumpre fazer um planejamento da gestão de modo a buscar estratégias formativas que garantam acesso à formação de todos os professores.

A formação de professores não é um objetivo à parte, mas uma estratégia para efetivação de um *direito constitucional*: educação de qualidade para todos. A Meta 5 do PNE, que se compromete a garantir a alfabetização na idade certa, deve ser entendida como parte de um propósito maior abarca a melhoria da formação docente, o planejamento estratégico da gestão e a criação de condições adequadas para o trabalho coletivo.

²¹ O **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental e foca na recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia.

A meta não será alcançada senão quando todos os envolvidos, do gestor escolar ao professor em sala de aula, estiverem devidamente qualificados e comprometidos com o êxito das crianças. A educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental são a base para o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais dos pequenos aprendizes. Isso só é possível quando o educador tem as condições de formar seus alunos de maneira efetiva e acolhedora.

Portanto, o sucesso do Programa Criança Alfabetizada e de outras políticas educacionais depende diretamente da existência de um sistema de formação docente acessível, de excelência, alinhado às necessidades reais da Escola e de seus alunos. A gestão escolar, neste contexto, deve ser uma verdadeira *liderança pedagógica*, comprometida com a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem.

A prática docente

Educar não é tarefa fácil. Exige de quem ensina muito engajamento, determinação, paciência, calma e, acima de tudo, a permanente busca de conhecimento por meio de leituras e pesquisas. Para educar é preciso ter uma leitura crítica e construtiva do mundo, como sugere Paulo Freire; também é preciso escutar, muitas vezes intuitivamente, para além do que é dito expressamente; ver para além do imediato; também saber calar quando o silêncio é a melhor comunicação. Neste sentido, Freire (2010) afirma que “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Antes de tudo, cumpre diagnosticar as necessidades específicas dos alunos, respeitando sua identidade, seu contexto cultural, sua origem social, seu perfil afetivo e o nível de desenvolvimento que apresenta em relação à leitura e à escrita.

Nessa análise inicial, é preciso planejar as aulas para que não se detenham apenas na transmissão de conhecimentos, para que a alfabetização não se reduza a decorar as letras do alfabeto, para que as aulas sejam transformadoras da realidade e o aprendizado dos alunos faça sentido em face da realidade social em que estão inseridos.

Quando as crianças se deparam com dificuldades de aprendizagem, por exemplo para compreender o sistema de escrita alfabético, o(a) professor(a) precisa ter em seu repertório recursos e estratégias que possibilitem a compreensão esperada. Esse repertório se amplia por meio da formação continuada onde ele(a) é a figura central e tem a ocasião de expor suas ideias, concepções e desafios no trabalho educacional.

O que é alfabetização?

A concepção de alfabetização e do que significa ser alfabetizado tem se alterado ao longo da história. No Brasil, uma grande mudança aconteceu por volta da década de 1980, quando a obra da psicolinguista argentina Emília Ferreiro²² (1937-2023), que estudava o processo de aprendizagem das crianças, passou a influenciar fortemente a Educação. Uma de suas principais contribuições foi mostrar como as crianças são ativas na construção de seu conhecimento. Em seu livro *Reflexões sobre alfabetização* (Editora Cortez, 1986), Ferreiro defende que o processo de alfabetização não é mecânico: “Essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina, inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal qual ela existe na sociedade”.

Durante um tempo, acreditava-se que alguém estava devidamente alfabetizado quando podia ler fluentemente e entender o que estava lendo. Depois, passou-se a discutir a diferença entre os conceitos de *alfabetização* (competência de ler e escrever) e *letramento* (função social da leitura e da escrita).

Na prática, as mudanças do conceito de alfabetização (e sua diferenciação em relação ao letramento) influenciaram profundamente a forma de ensinar. Se, antes, as aulas de alfabetização eram marcadas por lições que ensinavam *letra por letra* o alfabeto, bem como suas sílabas, hoje elas são marcadas pelo contato com livros — mesmo quando as crianças ainda não dominam as palavras — e por hipóteses levantadas pelos próprios estudantes, que são, por exemplo, instados a escrever palavras que ainda não conhecem e reescrever textos que já conhecem de memória.

O processo de aquisição da leitura e da escrita deve ser compreendido como algo que vai muito além de uma ferramenta ou instrumento no aprendizado. Essa aquisição da escrita se dá no processo mesmo de subjetivação dos estudantes, possibilitando que ampliem suas formas de falar de si para o outro, do outro para si, enfim, que adquira os recursos necessários para sua comunicação e inserção na sociedade.

De acordo com Paulo Freire:

o ensino dos conteúdos não pode se deter apenas à transmissão do saber,

²² A *Psicogênese da língua escrita* foi publicado em 1985. A teoria, estudada também por Ana Teberosky, diz respeito ao desenvolvimento do pensamento no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. As classificações utilizadas em sistemas de ensino e escolas para classificar o avanço das crianças ou do indivíduo em etapas progressivas de alfabetização (pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético) advém dessa teoria.

sendo ela importante para formação de cada indivíduo que perceberá que a aprendizagem é um elemento indissociável do ambiente escolar, da mesma forma que o conhecimento não deve ser trabalhado em sala de aula que o auxilie nesse processo como algo finalizado e, sim, que pode ser revisto, recriado, repensado (FREIRE, 2010).

Alfabetizar é um trabalho que requer flexibilidade do educador, seja para pensar nas intervenções e mediações, seja para pensar nas atividades cujo objetivo seja respeitar a natureza da aprendizagem de cada aluno, para que adquira autonomia e se beneficie de um aprendizado significativo, mesmo em face de necessidades, dificuldades e limitações.

Estas questões influenciam a identificação de obstáculos (fatores diversos) que podem dificultar ou até impedir a alfabetização. Por exemplo: o fato de que as crianças têm cada vez menos contato com livros desde pequenas pode ser uma barreira social, sabendo que esse mergulho no universo literário favorece a alfabetização, que tem no *texto* sua unidade de reflexão a partir da qual se dá a leitura e a escrita. Há também questões de ordem emocional e psicológicas em geral. Por exemplo, algo que faça com que os aprendizes tenham *medo de errar*, ou vergonha de dizer que não compreenderam, o também é uma barreira, em contextos nos quais *tentativa* e *erro* são compreendidos como momentos importantes do processo de aprendizagem.

O professor precisa ter bom senso ao desenvolver suas práticas pedagógicas para desenvolver mais eficazmente a autonomia dos alunos. Autonomia não significa *fazer sozinho*, mas a habilidade de adquirir seu próprio repertório de maneira independente e proativa.

Deve-se ter a ciência de que, se os alunos têm dificuldades ou a metodologia não está acessível, intervenção e mediação serão essenciais para traçar um novo caminho e fazer algo diferente. Neste sentido, atividades lúdicas sempre são interessantes aos educandos.

Desta forma, é sumamente importante que o professor tenha conhecimentos teóricos e práticos, e que saiba aplicá-los estrategicamente em suas aulas. Isso é fundamental para que sinta o ambiente e a atmosfera da turma, e para que possa preparar assim um ambiente alfabetizador o deixe à vontade para ensinar. Também é importante que os recursos planejados para aula estejam presentes, que o(a) educador(a) esteja aberto(a) à possibilidade de mudanças imprevistas, como a arrumação do espaço físico, de materiais para que realize da melhor forma seu trabalho de alfabetizar.

Atualmente, a prática docente permite observar que os professores com maior engajamento, mais comprometidos com a aprendizagem dos estudantes, são aqueles que

participam ativamente das formações, que questionam de forma crítica e construtiva as orientações, colocando-se como sujeito ativo e pensante, repensando sempre suas práticas, apresentando as mudanças necessárias para que os estudantes avancem em seu processo de escolarização.

Foi observado que, em contato com as ideias e teorias de autores como Paulo Freire, os professores passam a refletir mais sobre sua própria ação docente e pedagógica. Eles se questionam e conseguem perceber, em seu trabalho como alfabetizadores, questões que julgam prejudiciais aos estudantes. É comum ouvir relatos de professores como: “Nossa, se eu soubesse, não teria feito desta forma!”

Saber escutar os estudantes, interagir com eles para que laços sejam estreitados, entender a importância do afeto no processo do aprendizado, tudo isso se dá nos momentos formativos.

É fundamental que o professor saiba aplicar as metodologias e os recursos para que suas intervenções e mediações possam beneficiar ao máximo o aprendizado, para que avancem nas questões de compreender o SEA. Durante a prática pedagógica, a mudança é necessária, seja de concepções, seja de práticas educacionais, principalmente na rede pública, haja vista as diferentes realidades educacionais e sociais que geram problemas de aprendizagem

Para que haja mudança na aprendizagem, é preciso, em contrapartida, que o ensino faça sentido para o(a) professor(a), principal agente de mudança. São os professores que levarão para a sua prática pedagógica essa transformação. E o desafio de todo professor é tentar mudar essa realidade, principalmente no ciclo de alfabetização, em que os alunos devem ter autonomia para desenvolver suas habilidades leitoras e escritoras, alicerces para os estágios subsequentes da escolarização.

Conhecer ações e instrumentos necessários para alfabetizar implica saber usá-los, interpretá-los, pô-los em prática.

Na Rede Municipal de Educação as ferramentas e instrumentos recentes no cotidiano pedagógico no ciclo de alfabetização são:

Sondagem

A sondagem é uma tarefa essencial e indispensável. Esta etapa pode ser considerada “valiosa” em uma sala de aula, quando a professora dedica sua atenção a um aluno por vez.

Com o resultado, é possível encaminhar adequadamente o seu planejamento de ensino.

Análise das escritas dos estudantes

A análise da escrita dos estudantes é um importante instrumento de diagnóstico que possibilita ao professor conhecer seu nível de aprendizagem e planejar, a partir daí, as intervenções necessárias.

No processo de avanço das hipóteses e no decorrer do ano letivo devemos progredir nos gêneros e avançar nas possibilidades de escrita e diagnósticos.

É importante que as sondagens realizadas no decorrer do ano sejam organizadas em portfólios individuais ou gerais da turma como um todo para facilitar a organização e análise dos dados coletados.

Ambiente alfabetizador e intervenções diversas

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)²³, que deve ser usado em qualquer etapa do ensino, é uma maneira de garantir a todos os estudantes um acesso igualitário às aulas, mesmo que estejam em níveis de aprendizado diferentes ou tenham dificuldades diversas relacionadas à aprendizagem.

Na alfabetização, é possível ir mais além. O contato frequente com os livros e a transformação da sala de aula em um ambiente alfabetizador também ajudam a quebrar barreiras.

As salas de aula de tempos atrás tinham apenas o alfabeto exposto numa das paredes. Hoje, pode-se falar de um *ambiente alfabetizador*, cujas paredes são decoradas com as escritas e produções das crianças, realizadas dentro de um contexto real, com uma significação social. Alguns exemplos são a lista de nomes da turma, o cartaz com os nomes dos aniversariantes do mês, a indicação da rotina da turma, a exposição de projetos feitos na sala de aula e a lista com os títulos das histórias lidas. O propósito de ter tudo isso exposto na sala de aula é para que as crianças comecem a tentar entender as palavras, as frases, que vão se tornando modelos durante o processo de aprendizado.

Outra estratégia fundamental para a alfabetização é reconhecer que alunos apresentam

²³ O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma abordagem que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa.

diferentes desafios e dificuldades de aprendizagem, o que requer intervenções específicas, adaptadas ao nível de conhecimento que cada um já possui. O trabalho de intervenção e mediação deve, portanto, estar sempre orientado por esta premissa: as atividades precisam ser planejadas levando-se em conta o conhecimento e o repertório geral dos alunos, de modo a propor desafios que estimulem seu desenvolvimento, sem deixar ninguém para trás. É a partir do conhecimento prévio do aluno sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que as atividades devem ser estruturadas, criando oportunidades para que ele ative e amplie esse conhecimento de forma significativa e progressiva. Assim, a mediação do professor não se limita a corrigir ou fornecer respostas, mas se propõe a provocar o aluno a refletir, testar suas hipóteses e avançar em sua aprendizagem de forma autônoma e consciente.

Desde o dia 05/07/2024, fui convidada para compor a equipe de formadores de alfabetização da Diretoria Regional de Ensino. Essa mudança em minhas atribuições possibilitou a realização de encontros que denominamos de ação intensiva para os professores o 2º ano, envolvendo um grupo de 180 professores. Deste total, 40 professores são aqueles com os quais tive a oportunidade de colaborar mais de perto nos encontros formativos que aconteceram nos dias 29, 30 e 31 de julho, com duração de 4h, totalizando uma carga horária de 12h presenciais e 100% de aproveitamento.

Os objetivos dos encontros foram:

- Subsidiar os professores (as) do ciclo de alfabetização a compreenderem o processo pelo qual as crianças passam para pensar a escrita;
- Discutir sobre a importância da sondagem para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização;
- Refletir sobre os conhecimentos dos estudantes sobre a escrita;
- Estimular os professores a observarem de maneira investigativa as produções escritas de seus estudantes, para que encontrem nelas elementos que lhes permitam compreender o momento de aprendizagem de cada um;
- Incentivar os professores a identificarem os avanços, as dificuldades e as necessidades de aprendizagem de seus estudantes;
- Favorecer o desenvolvimento de procedimentos de estudo de textos expositivos;
- Subsidiar os professores a planejar boas situações didáticas para que os estudantes construam competências de leitores e escritores.

Com esta ação, trago para a pesquisa dados reais dos resultados alcançados até o momento pelos professores que não tiveram, por meio da formação continuada em suas escolas, a possibilidade de refletir e socializar sua prática de sala de aula na turma do 2º ano da

alfabetização. Falar sobre os desafios diários surgidos no dia a dia da educação brasileira, pensando criticamente nos equívocos relacionados aos conceitos teóricos, auxilia no planejamento das ações para o segundo semestre de 2024.

Ao final dos três dias de encontros com os professores, foi solicitada a avaliação da ação formativa por meio de um questionário *online*, no qual os participantes deveriam responder às seguintes perguntas:

- *Como você avalia o encontro?*
- *Os assuntos abordados foram pertinentes?*
- *As estratégias e abordagens foram pertinentes e adequadas?*
- *Deixe aqui seu comentário avaliativo do encontro.*

Síntese das respostas coletadas, agrupadas em temas centrais:

1. Duração e frequência da formação

A necessidade de uma maior duração e frequência nas formações é uma constante nas respostas, refletindo o desejo dos professores por mais tempo para absorver, discutir e aplicar os conceitos abordados, bem como para compartilhar experiências entre os pares.

- “Os encontros poderiam durar mais dias para nos aprofundarmos mais.”
- “É preciso fazer encontros permanentes, proporcionar a reflexão sobre as práticas.”
- “Precisamos de mais momentos de formação e discussão.”

2. Impacto da formação nas práticas pedagógicas

A formação contribuiu significativamente para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e reflexivas. Os participantes destacaram que, ao entenderem melhor a aplicação e a análise de ferramentas como a sondagem e a avaliação da escrita dos alunos, conseguiram aprimorar o planejamento e a execução das atividades de ensino.

- “A formação foi importante para maximizar as reflexões de práticas na sala de aula.”
- “Foi ótimo para alinhar nosso olhar sobre a sondagem.”
- “O encontro contribuiu para agregar conhecimento a respeito da aplicação e análise da sondagem.”

- “Foi muito rico analisar as sondagens.”
- “O encontro promoveu importantes reflexões sobre boas práticas e situações didáticas de promoção da competência leitora e escritora.”

3. A importância da troca de experiências e discussões coletivas

Muitos participantes elogiaram o formato do curso, especialmente no que diz respeito à troca de experiências, discussões coletivas e trabalho colaborativo, que permitiram o enriquecimento das suas práticas pedagógicas. O trabalho coletivo foi visto como um dos maiores diferenciais da formação. A troca de experiências entre professores de diferentes escolas e contextos proporcionou uma reflexão mais rica e a criação de soluções colaborativas para desafios comuns na sala de aula. Esse formato foi altamente valorizado, posto que os professores puderam aprender uns com os outros.

- “Foi muito bom para troca de informações e discussões colaborativas.”
- “As atividades em grupo foram muito produtivas.”
- “Esses encontros são ótimos meios de trocas com os pares, aprendemos muito com a experiência do outro.”
- “A troca de ideias, discussões reflexivas e esclarecedoras me fizeram repensar minha prática.”

4. Qualidade da formação e da formadora

A minha atuação enquanto formadora foi vista como fundamental para o sucesso da formação, não apenas pelo domínio do conteúdo, mas pela sensibilidade em criar um ambiente acolhedor, que permitiu aos professores se expressarem e refletirem sobre suas práticas sem receio de julgamento. Isso contribuiu para uma formação mais significativa e engajante.

- “A formadora foi muito educada, contribuiu com seu conhecimento, mas também valorizou a bagagem dos professores.”
- “Sueli foi cirúrgica ao abordar temas delicados e fez com que refletíssemos sobre nossas concepções pedagógicas.”
- “Formadora atenta, criou um ambiente de confiança.”

5. Necessidade de formação contínua e expansão

Há um forte desejo de que a formação seja contínua e mais abrangente, alcançando

outros docentes além dos alfabetizadores, como os professores do Fundamental II e coordenadores pedagógicos, para garantir que as discussões e práticas pedagógicas sejam internalizadas e sistematizadas ao longo do tempo. A formação contínua é vista como uma maneira de criar uma rede de apoio constante para os educadores.

- “A formação deveria ser oferecida aos demais alfabetizadores, e até mesmo aos professores do Fundamental II.”
- “Precisamos levar essas contribuições para os demais coordenadores.”
- “Este curso deveria ser obrigatório para professores ingressantes.”

6. Aplicação prática da formação

Destacaram a utilidade prática da formação no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao planejamento e replanejamento das ações pedagógicas. Os professores conseguiram identificar lacunas nas suas práticas e ajustá-las, utilizando as estratégias discutidas durante os encontros. A formação não se limitou ao conteúdo teórico, mas proporcionou aos docentes ferramentas concretas que podem ser diretamente aplicadas em sala de aula.

- “A formação foi importante para maximizar as reflexões no planejamento e (re)planejamento das ações.”
- “Foi muito significativo, pois houve troca de práticas pedagógicas e análise de sondagens.”
- “A formação foi válida para revermos nossa prática didática.”

7. Reflexões sobre a valorização e desafios da profissão docente

Algumas respostas trouxeram à tona dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, incluindo falta de políticas públicas e a necessidade de valorização profissional. Embora a formação tenha sido vista como muito positiva, as respostas também sugerem uma reflexão crítica sobre as condições estruturais da educação, como a falta de apoio institucional e o descompasso entre as necessidades dos professores e as políticas educacionais. A formação ajuda a fortalecer a confiança dos educadores, mas não resolve os desafios externos que eles enfrentam no contexto da educação pública.

- “É importante que as professoras sejam vistas como profissionais aptas, sem carregar a culpa pelo desempenho dos estudantes.”

- “A formação ajuda a lidar com as dificuldades da prática docente, especialmente em contextos desafiadores.”
- “A troca de ideias nos mostra que não estamos sozinhos nesse processo de ensino e aprendizagem.”

Eis nossas conclusões, com base nas informações analisadas até o momento: as respostas indicam que a formação foi valorizada, com destaque para os aspectos de reflexão sobre a prática pedagógica, intercâmbio de experiências entre os docentes e aplicabilidade dos conteúdos discutidos. As principais sugestões de melhoria têm a ver com a duração e frequência das formações, a expansão da formação para outros professores e a necessidade de continuidade. A mediação da formadora foi considerada importante para o sucesso da formação por proporcionar um ambiente de aprendizagem colaborativa e respeitosa. A formação, embora bem avaliada, também levantou questões sobre os desafios estruturais enfrentados pelos educadores, sugerindo que, para ser verdadeiramente eficaz, as formações devem ser parte de um processo contínuo e integrado.

Espera-se que, após essa ação, e com o acompanhamento contínuo do trabalho, o número de estudantes não alfabetizados ao final do 4º bimestre seja substancialmente reduzido e que o trabalho com a produção textual esteja efetivamente alinhado ao desenvolvimento da hipótese de escrita alfabética.

Assim, investir na formação continuada dos professores é fundamental para que possamos, de maneira coletiva e colaborativa, construir um documento atualizado e significativo, que orientará de forma consistente o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

III. IMPACTOS DA INTERVENÇÃO E MEDIAÇÃO FORMATIVA: RESULTADOS E REFLEXÕES

[...] os professores já estão em exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação de Pedagogia, ou Normal Superior, o que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional, no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento (SOARES, 2014, p. 151).

Este ponto de partida nos leva a refletir sobre o papel da intervenção e da mediação formativa, que buscam, mais do que a continuidade da formação inicial, uma reconfiguração do fazer pedagógico a partir de necessidades e desafios que surgem no cotidiano escolar.

A prática docente é permeada, em sua essência, por uma constante tensão entre a teoria e a realidade prática da sala de aula. O desenvolvimento profissional, nesse contexto, implica uma reflexão contínua sobre escolhas pedagógicas, estratégias de ensino, gestão de sala de aula e, principalmente, as relações estabelecidas com os alunos. A formação continuada, portanto, assume um papel fundamental no apoio ao professor, proporcionando-lhe os instrumentos necessários para lidar com os desafios que se apresentam, estimulando uma reflexão crítica sobre sua própria prática, analisando os resultados obtidos e as reflexões que surgem a partir dessas experiências.

A análise dos resultados não se reduz à simples verificação de melhorias nos índices de aprendizagem dos alunos, buscando compreender de que forma a intervenção formativa pode transformar a visão do professor sobre sua própria prática, promovendo mudanças no comportamento pedagógico e, conseqüentemente, no ambiente de ensino como um todo, garantindo a todos os alunos o direito de aprender. Foi possível observar que as práticas formativas, quando bem direcionadas, são capazes de promover transformações significativas na atuação pedagógica, nos saberes e nas atitudes dos professores. Tais intervenções não têm o objetivo de repetir ou reforçar o conhecimento adquirido na formação inicial, mas de propiciar condições para que os docentes possam repensar suas práticas, problematizar os desafios enfrentados no cotidiano escolar e buscar soluções para eles.

A intervenção formativa, neste contexto, deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo que não se limita pontualmente a cursos ou oficinas, estendendo-se por meio de práticas de acompanhamento, orientação e *feedback*, as quais favorecem a construção

de uma cultura de aprendizagem permanente. A mediação formativa, por sua vez, é uma ação intencional de apoio ao professor. Esse processo, portanto, deve ser um espaço de reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, com vistas ao aprimoramento das práticas e à promoção de um ensino mais eficaz e inclusivo.

Ao longo deste capítulo, serão apresentados os resultados de ações de intervenção formativa realizadas com professores das turmas do 2º ano, buscando identificar como essas práticas impactaram o desenvolvimento profissional dos docentes, refletindo também sobre os desafios e as possibilidades que surgem a partir da mediação formativa. Considerando que a qualidade do ensino depende, em grande parte, da qualidade das práticas pedagógicas, entender como essas intervenções podem contribuir para a formação continuada dos professores é essencial para a construção de uma Educação de excelência.

Magda Soares defende que, sim, é necessário adotar diversos métodos para alfabetizar, mas, acima de tudo, saber *o que ensinar e para quem* se ensina. Ela ressalta que a fala é uma habilidade inata, enquanto a escrita é uma construção cultural que deve ser cuidadosamente desenvolvida. Em outras palavras, a criança não aprende a ler e escrever de forma espontânea, sendo essencial um ensino estruturado neste processo.

Teberosky defende que, por viverem em uma cultura letrada, as crianças já chegam à alfabetização com aprendizagens importantes sobre os usos sociais da escrita. Nesse contexto, destacam-se como fundamentais o papel do ambiente alfabetizador, das práticas de leitura e das atividades de oralidade, que contribuem para o desenvolvimento da escrita e da compreensão.

Ferreiro (1999, p. 47) afirma que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Goodman (1980; *apud* FERREIRO & PALÁCIO, 1987, p. 86).

Na visão de Paulo Freire (1983), a alfabetização é um *ato criador* no qual o analfabeto toma consciência, de forma crítica e criativa, da importância de aprender a ler e escrever, preparando-se para ser o protagonista desse processo de aquisição. Freire enfatiza que a alfabetização vai além do domínio mecânico das técnicas de leitura e escrita, envolvendo uma compreensão mais profunda e transformadora desses conhecimentos.

Telma Weisz, em suas pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem, defende que uma boa situação de aprendizagem deve manter as características do objeto sociocultural real. Ou seja, o conteúdo abordado precisa ser relevante e significativo para os estudantes, estabelecendo uma conexão com suas experiências pessoais e com o mundo que os cerca.

Ao convocar estes pensadores para o diálogo, o objetivo é destacar a riqueza dos saberes teóricos que os professores carregam ao longo de sua trajetória profissional. Em algum momento de sua caminhada, cada docente se depara com excertos, textos e teorias que não apenas ampliam seu repertório, mas também os instigam a refletir sobre sua prática pedagógica, sendo desafiados a ressignificá-la. Esses momentos de encontro com a teoria têm o poder de provocar uma revisão crítica, oferecendo novas perspectivas que, ao serem integradas à prática, podem transformar o modo como a Educação é construída e como o aluno é contemplado no processo de aprendizagem. Assim, essa interação entre teoria e prática é essencial para o crescimento contínuo do professor, tornando-o mais consciente e reflexivo sobre seu papel como mediador do conhecimento.

Como os estudantes, os professores também necessitam mediação e intervenção contínuas em sua prática pedagógica. Para que o processo de formação docente seja eficaz, é essencial que o formador compreenda os conhecimentos prévios dos professores e saiba identificar aos saberes, teóricos e práticos, que eles trazem consigo. Dessa forma, o formador pode construir pautas formativas que não apenas respeitem o repertório dos docentes, mas os ajudem a refletir sobre suas práticas, ampliando sua capacidade de observar e atender às necessidades dos alunos. A intervenção do formador deve, portanto, ser direcionada a potencializar essa reflexão crítica, incentivando os professores a mediar o aprendizado de forma significativa, contextualizada e inclusiva.

O ensino, neste sentido, não pode ser uma prática distante ou dissociada da realidade dos alunos. Ao contrário, é fundamental que seja articulado com o contexto social, cultural e emocional dos estudantes, para que se torne mais relevante e significativo. Quando o formador e o professor colaboram para criar um ambiente formativo que valoriza os saberes prévios e as experiências dos docentes, o processo de ensino-aprendizagem se enriquece, tornando-se mais dinâmico, envolvente e transformador para todos.

“Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar.” Esta frase de Paulo Freire, do livro *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*, me faz refletir sobre o processo de aprendizagem e a prática como caminho essencial para o desenvolvimento de qualquer habilidade. Freire, com sua visão profunda e crítica, nos lembra que o ato de aprender não acontece apenas de maneira teórica, mas sobretudo por meio da ação. Escrever, assim como nadar, é algo que só se aprende tentando fazer. A teoria sem a prática é vazia, inútil, e a prática sem reflexão se desorganiza, perde o rumo.

Esta reflexão é especialmente relevante para a Educação. Quantas vezes nos pegamos

esperando que o aprendizado aconteça de maneira passiva e automática, como se o conhecimento fosse algo que simplesmente se “recebe” e não algo que se constrói, que se conquista? O professor, ao ensinar, não pode se limitar a transmitir conteúdos. É preciso proporcionar aos estudantes oportunidades de vivências, prática, experimentação. O ensino deve ser um *convite ao fazer*, à coragem de errar e tentar novamente, até que, aos poucos, cada estudante se aproprie verdadeiramente daquilo que aprende. Isto, muitas vezes, requer respeitar o ritmo próprio, as dificuldades e curiosidades de cada um.

Desta forma, torna-se essencial que as intervenções formativas sejam efetivamente transformadas em boas práticas pedagógicas, integrando estratégias inovadoras e metodologias eficazes que atendam às necessidades reais dos estudantes. Quando essas práticas chegam ao ambiente de aprendizagem, devem ser capazes de promover impactos positivos e concretos, refletindo em avanços no processo de escolarização. Isso inclui não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação integral dos estudantes, envolvendo aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos que contribuem para sua autonomia, criticidade e preparação para os desafios.

Assim, os encontros formativos realizados com este grupo de professores forneceram uma base substancial para evidenciar a importância de uma formação contínua *específica para a prática pedagógica*. Esses momentos formativos demonstraram resultados positivos, refletidos nos avanços no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético. Ao analisar quantitativamente os resultados, ilustrados no gráfico abaixo, é possível observar o impacto direto dessas ações na melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, na qualidade do ensino.

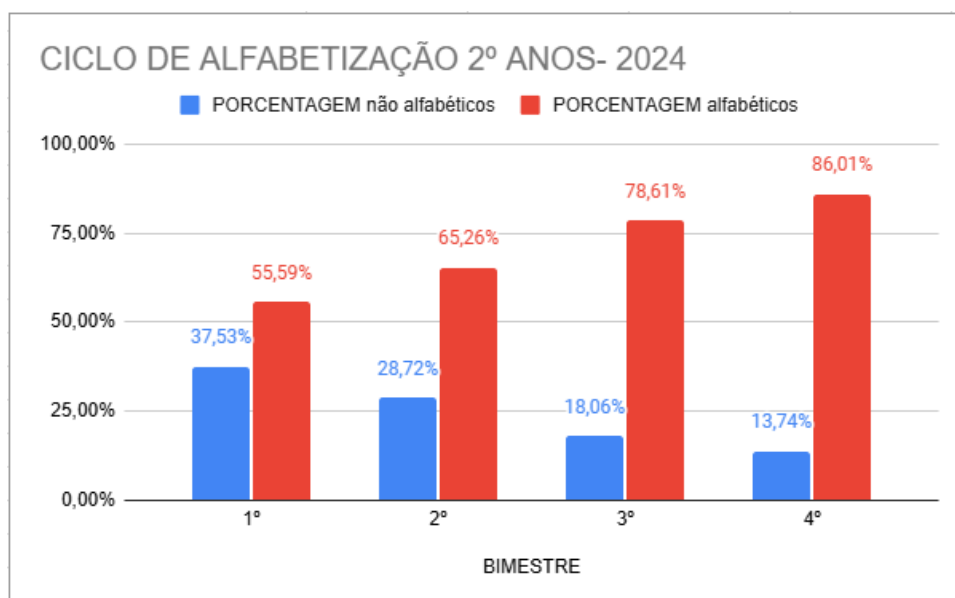


Gráfico elaborado pela autora.

Cumpra assinalar que estes dados não são definitivos, pois o ano letivo não foi concluído até o momento desta escrita. Portanto, podem sofrer alterações. Com um trabalho contínuo de mediação e intervenção pedagógica, é possível alcançar um número ainda maior de estudantes que dominam o sistema de escrita alfabético.

Ao qualificar a análise do gráfico, observa-se que no 3º bimestre houve um aumento expressivo no número de estudantes que avançaram em seu processo de escolarização. Esse progresso significativo reforça a importância e o impacto das ações formativas realizadas com os professores neste período. Esses momentos de formação, para a reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas, desempenharam um papel central na promoção de estratégias mais eficazes de ensino, contribuindo diretamente para os resultados positivos de progresso pelos estudantes. Essa relação destaca, mais uma vez, a relevância de investir em formações continuadas que alinham teoria e prática no contexto educacional.

Planejar uma aula vai muito além de simplesmente selecionar atividades para preencher sua duração. Trata-se de um processo reflexivo e intencional, que exige considerar: *O que? Como? Para quem?*

No entanto, para que esta visão seja plenamente viabilizada e concretizada, não se pode esquecer ou ignorar que o professor não é o único responsável pelo êxito do trabalho educacional. A gestão escolar desempenha um papel crucial e precisa adotar uma postura mais pedagógica do que meramente administrativa. Isso significa que uma equipe gestora deve atuar

como mediadora e apoiadora das práticas pedagógicas, incentivando o desenvolvimento de estratégias coletivas, promovendo uma formação continuada dos educadores e garantindo que as condições sejam permitidas para uma educação de qualidade.

Essa articulação entre professores, gestores e demais profissionais da escola é essencial para construir um ambiente educacional colaborativo, onde todos compartilham a responsabilidade pelo aprendizado dos alunos. Só assim será possível criar práticas que não apenas atendam às necessidades dos estudantes, mas que também promovam seu desenvolvimento integral.

Partindo do princípio de que a Escola desempenha uma função social fundamental, é importante ter em mente que o ciclo de alfabetização deve garantir aos estudantes os conhecimentos necessários para que se tornem sujeitos ativos e participativos em uma sociedade letrada. Nesse contexto, o trabalho com a Literatura não pode ser negligenciado, devendo estar presente em todos os anos de escolarização, desde a educação infantil.

Na Educação Infantil, a Literatura desempenha um papel crucial, proporcionando às crianças um primeiro contato com a linguagem escrita por meio de histórias, fábulas e poemas que estimulam a imaginação, a criatividade e a aquisição de novos vocabulários. No entanto, é preocupante observar que, nos anos seguintes, o espaço dedicado à Literatura tende a diminuir consideravelmente, resultando na ausência cada vez maior de práticas literárias. Essa lacuna não apenas restringe o acesso dos estudantes a um universo rico em conhecimento e cultura, mas também compromete o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, bem como o gosto pela escrita.

Garantir que a literatura esteja presente ao longo de toda a trajetória escolar é essencial para formar leitores competentes e críticos, capazes de interpretar o mundo e interagir de maneira consciente com ele. Para isso, é necessário que a escola valorize e integre a literatura como parte essencial do currículo, promovendo práticas pedagógicas que estimulem o contato constante com textos literários de diferentes gêneros e estilos. Essa abordagem contribui não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação integral dos sujeitos. Desta forma,

“É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.”
(ABRAMOVICH, 1993, p. 16).

Seguindo uma lógica do processo de aprendizagem ao longo da vida, torna-se necessário garantir uma presença significativa da literatura nas escolas. Essa presença, no entanto, precisa ir além da simples disponibilização de textos; exige-se um acervo literário de qualidade, composto por obras que ampliem horizontes e estimulem reflexões profundas. Livros que, por meio de suas palavras, têm o poder de impactar os leitores, desafiando-os a questionar o autor, explorar o contexto de produção e a estabelecer conexões entre o passado e o presente.

A Literatura tem o potencial de provocar um olhar crítico sobre a história, permitindo que os estudantes compreendam o passado de forma contextualizada, com vistas a mudanças inspiradoras significativas no presente. A leitura de grandes obras literárias não apenas beneficia o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, mas também amplia a visão de mundo, a bagagem cultural, ajudando o(a) leitor(a) a transcender os limites impostos pela sua realidade social e explorar outras dimensões culturais, sociais e humanas.

Pensar na formação continuada como um instrumento para transformar o ensino e a aprendizagem significa ampliar o olhar para todas as dimensões envolvidas no processo educativo. Trata-se de considerar a formação continuada como uma ferramenta essencial para garantir o direito à educação pública de qualidade, integrando diferentes esferas que são valorizadas para esse objetivo. Entre essas esferas, destacamos:

1. *Políticas Públicas*: É fundamental que as políticas públicas promovam o reconhecimento e a valorização da formação continuada de todos os professores, garantindo que essas formações sejam realizadas dentro da jornada de trabalho. Isso não apenas respeita o tempo do docente, mas também incentiva a participação efetiva e o aprimoramento profissional.

2. *Gestão democrática*: Uma gestão democrática deve ir além de simplesmente cumprir funções administrativas; ela precisa ser protagonista em um processo de corresponsabilidade pedagógica. Isso significa que a gestão deve trabalhar em parceria com professores, alunos, famílias e demais integrantes da comunidade escolar, promovendo um ambiente colaborativo e participativo na tomada de decisões.

Para que essa corresponsabilidade pedagógica seja eficaz, é essencial que a gestão escolar tenha como prioridade a garantia de acesso a instrumentos e materiais pedagógicos de qualidade nas salas de aula. Esses recursos não se limitam apenas a materiais básicos, como livros e cadernos, mas incluem também tecnologias educacionais, jogos didáticos, materiais adaptados para alunos com deficiência e espaços de aprendizagem bem estruturados.

Além disso, a gestão democrática precisa garantir que esses instrumentos sejam

alinhados às necessidades pedagógicas e ao contexto das escolas, promovendo um ensino mais inclusivo e diversificado. Isso envolve ouvir os professores e alunos, compreendendo as especificidades de cada realidade e buscando soluções inovadoras para os desafios educacionais

3. *Qualificação profissional*: A qualificação profissional é uma necessidade fundamental no ambiente educacional, pois vai além da simples atualização de conhecimentos. Trata-se de criar espaços intencionais para diálogos significativos sobre a prática de ensino, proporcionando momentos em que os professores possam compartilhar saberes, trocar experiências e discutir os desafios e as possibilidades do cotidiano escolar.

Esses espaços de troca são essenciais para promover o crescimento coletivo e individual dos docentes, permitindo que reflitam criticamente sobre suas práticas, reconheçam suas fortalezas e identifiquem áreas que podem ser aprimoradas. Esse processo colaborativo favorece a construção de soluções conjuntas, enriquece o repertório pedagógico e contribui para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes que garantam o avanço do aprendizado.

O papel do coordenador pedagógico nesse contexto é central. Ele atua como mediador do saber docente, facilitando os diálogos e garantindo que esses momentos de troca sejam produtivos e bem direcionados. O coordenador deve promover um ambiente acolhedor, onde todos os professores se sintam à vontade para expor suas ideias, dúvidas e contribuições. Além disso, ele é responsável por articular as demandas da equipe docente com os objetivos institucionais, garantindo que a discussão esteja alinhada às metas educacionais e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

4. *Continuidade dos projetos educacionais*: A continuidade dos projetos educacionais é um aspecto essencial para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Para que seja possível acompanhar os resultados, seja em termos quantitativos (como indicadores de desempenho, taxas de aprovação, etc.) ou qualitativos (como o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, a satisfação de professores e estudantes, ou a transformação do ambiente escolar), é necessário adotar uma visão de longo prazo.

Primeiramente, é importante compreender que os resultados de qualquer projeto educacional não são imediatos. As mudanças no campo da educação, especialmente aquelas que envolvem práticas pedagógicas, cultura escolar e transformação do ensino, não acontecem de forma instantânea. Eles são processos complexos, que exigem tempo, reflexão e ajustes constantes.

Espero que esta pesquisa possa representar um marco inicial para que inúmeros outros

pesquisadores se inspirem e se motivem a aprofundar suas investigações sobre o papel transformador da educação. Ao lançar luz sobre o potencial da escola pública como agente de mudança social, buscamos reforçar a crença de que, por meio da educação, é possível construir um futuro mais justo e equitativo. Que este trabalho seja uma contribuição para a reflexão coletiva e um convite ao compromisso com práticas e políticas educacionais que valorizem e fortaleçam a escola pública como um espaço de transformação e esperança.

Sensibilize o seu olhar, ele pode influenciar o meu.

Sueli Gomes Landim

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Frannf. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2001.

ABPP. **Código de Ética da Associação Brasileira De Psicopedagogia**. Disponível em: <[http:// www.abpp.br](http://www.abpp.br)> Acesso em: 19 fev. de 2024.

ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos. **Experiência e Prática Docente: Diálogos Pertinentes**. 2010. Disponível em < <https://shorturl.at/6wxwJ>>. Acesso em: 30 mar. de 2024.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo**. In: DALBEN, Ângela

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente – Revista

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. Educação, ensino e literatura. São Paulo: Arte-Livros, 2012.

BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Compromisso nacional criança alfabetizada**. Brasil, 2023. Disponível em: <<https://shorturl.at/SNY82>>. Acesso em: 13 mai.de 2024.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta, AMARO, Deigles Giacomelli, LEVY, Denise S., MRECH, Leny Magalhães, PERALTA, Telma Martins. **Atuação em Psicopedagogia Institucional**. Rio de Janeiro 2012.

CORREIO BRAZILIENSE- **Encontro com o autor**. Disponível em: <<https://shorturl.at/b9UbZ>>. Acesso em 24 jun. de 2023.

CUNHA, Maria Antonieta A. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18 ed. São Paulo: Ed Ática. 2002.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez,1994.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: Ática S.A., 1995.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Editora Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Volta às aulas: 56% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental não aprenderam a ler e escrever no Brasil**. Unicef: 2024. Disponível em: <<https://shorturl.at/68N7o>>. Acesso em: 18 de jun. 2024.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro**. Sísifo – Revista das Ciências da Educação. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p. 273-283.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

JARDILINO, José Rubens L. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, nº 1, pp. 41-56, agosto/dezembro de 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 15 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-45.

MEC, Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. PROCESSO Nº: 23001.000188/2005-02, Brasília, DF. 2005. Disponível em <<https://tinyurl.com/yeyuvdyu>>. Acesso em: 20 out. de 2023.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO- **Educação integral e diversidade**. Disponível em: <<https://tinyurl.com/443tjsmx>>. Acesso em: 20 ago. de 2023

OLIVEIRA, Maria Rita. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. **A quem importa o fracasso escolar?** CENPEC. São Paulo. 2021.

PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite. **A profissionalização dos formadores de professores**. Ed: Artmed. 2003

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

PORTO O. **Psicopedagogia institucional**. Rio de Janeiro: Wak; 2006. p. 116.

RATIER, Rodrigo. **A fragilidade de cursos de Pedagogia e de licenciaturas no Brasil**. 2010. Disponível em <<https://tinyurl.com/2hnmmdeh>>. Acesso em: 20 out. de 2023.

SANTOS, Agada Hilda S. dos. **O desafio de ser um professor-leitor**. A notícia, Florianópolis, p. 4, 05 fev. 2005.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Editora: Companhia das Letras Ano: 2016

SOARES, Magda. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-192.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

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

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000, p.209-224.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever – uma proposta construtivista**. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2003.

WEISS, M. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma agenda de pesquisa para a formação docente.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE OS ENCONTROS FORMATIVOS

- 1) Os encontros poderiam durar mais dias para nos aprofundarmos mais. Também sugiro que essa formação dê oportunidade para participação de todos os professores do ciclo de alfabetização.
- 2) A formação foi importante para maximizar as reflexões de práticas na sala de aula e a importância do pensar coletivo para planejamento e (re)planejamento das ações.
- 3) Gostei do formato do curso, trazendo atividades para reflexão, pensando na nossa prática.
- 4) O encontro contribuiu para agregar conhecimento a respeito da aplicação e análise da sondagem, além da reflexão na minha prática pedagógica.
- 5) O encontro foi muito bom para troca de informações e discussões colaborativas com a prática pedagógica.
- 6) O encontro foi muito rico quanto ao meu olhar em analisar as fases de escrita, pois estava analisando sempre por baixo.
- 7) Avalio o encontro como excelente. Foi muito bem planejado e desenvolvido.
- 8) Todas as discussões foram apropriadas e acrescentaram muito a minha prática docente. Gostaria que fossem realizados mais encontros como esse.
- 9) Foi ótimo para alinhar nosso olhar sobre a sondagem.
- 10) Importante que essas discussões chegassem aos momentos de JEIF ... É importante para refletir a prática.
- 11) Curso com informações importantes para agregar no planejamento para alcançar o nível de ler e escrever com maior eficaz.
- 12) Sinto a necessidade de termos mais momentos de formação como estes e mais repertório de boas e eficientes práticas.
- 13) Os encontros foram produtivos, porque refletimos quanto a nossa prática pedagógica.
- 14) Considero muito importante essa formação e sugiro que seja oferecida aos demais alfabetizadores, e até mesmo aos professores do Fundamental II para entender melhor esse processo e valorizar os avanços dos estudantes.
- 15) Foi muito rico analisar as sondagens. Esse curso deveria ser obrigatório para professores ingressantes, pois muitos chegam na rede com muitas dúvidas e inseguranças.
- 16) Formadora muito educada que além de contribuir com seu conhecimento não descartou

o conhecimento do grupo nem desconsiderou ou anulou a bagagem dos professores. Trouxe possibilidades de ampliação do que já se sabe e um olhar sobre a necessidade da sistematização das atividades.

- 17) 19- Uma excelente formação, com algumas discussões e aprendizagem. Muito produtiva e com certeza muitas coisas irei acrescentar na minha rotina pedagógica.
- 18) A Sueli, enquanto formadora, foi cirúrgica ao abordar alguns temas, às vezes bastante delicados e que atravessa a história de cada um enquanto educador, algumas concepções que atravessam os anos e que não estão de acordo com a proposta da RME. Acredito que seja de suma importância que os encontros se tornem uma constante e que haja uma preocupação na preservação desses momentos de troca e de aprendizagem.
- 19) Mais encontros assim, que tratem da alfabetização de maneira que possamos utilizar no nosso dia a dia.
- 20) O encontro foi muito significativo, pois houve uma troca de práticas pedagógicas, análise de sondagens, verificando como os alunos avançam na aprendizagem, validando algumas hipóteses de práticas pedagógicas ou mudanças de práticas. É uma ação e reação da prática. Sugiro que tenha mais encontros como estes.
- 21) Foi muito significativo e produtivo os coordenadores participarem junto com os professores, as discussões e reflexões continuará na escola. A Sueli realizou uma boa formação, proporcionou momentos reflexivos da ação da alfabetização. Importante levar essas contribuições para os demais coordenadores que não estiveram na formação.
- 22) Precisamos ter mais pausas assim na nossa rotina, mais momentos de formação e discussão. Que atendam um número maior de professores. As atividades em grupo também foram muito produtivas.
- 23) Não descartou os nossos conhecimentos e fez um grande esforço de nos ouvir e nos deixar a vontade. Gratidão
- 24) Muito reflexivo! Fez-me olhar e repensar as minhas ações pedagógicas, como por exemplo, o olhar viciado sobre a avaliação das produções escritas dos estudantes; a produção de atividades significativas para o avanço de cada um deles e o verdadeiro significado de agrupamentos produtivos.
- 25) Foi bastante produtivo e enriquecedor, pois as reflexões geradas pelos nossos pares e palestrantes sobre nossas práticas, traz motivação e incentivo de que não estamos sós neste processo de ensino e aprendizagem.
- 26) Os encontros foram produtivos, a conversa, fluiu, as trocas de ideias, discussões reflexivas e esclarecedoras. Gostei muito, me fez rever e repensar minha prática. Espero

outros encontros como esses.

- 27) Cheguei recentemente à rede, há exatamente 1 mês e meio. Venho de outra etapa da educação, trabalhei com a educação infantil por muitos anos. Me dediquei e aprendi muito, com todos os bebês e crianças que por mim passaram ao longo desses anos. Agora estou aqui com a mesma disposição e empenho que tive quando adentrei as portas do infantil. Nosso encontro foi bastante prático e produtivo. Estou muito feliz e grata por compartilhar e obter novos conhecimentos, sobre essa etapa tão importante da educação.
- 28) É preciso fazer encontros permanentes, proporcionar a reflexão sobre as práticas, proporcionar trocas entre as escolas, não somente quando os índices estão baixos, mas para que não fiquem. Está bom o formato do curso.
- 29) Excelente formação e oportunidade em reunir os professores e coordenadora sobre a temática.
- 30) O encontro promoveu importantes reflexões sobre boas práticas e situações didáticas de promoção da competência leitora e escritora para alunos do ciclo de alfabetização.
- 31) Foi enriquecedor, ciente que temos um objetivo em comum de levar os estudantes a serem leitores e escritores. E na certeza que precisamos dessa rede de apoio/formação para essa empreitada do 2ºano, que no dia a dia surgem dificuldades (estudantes faltosos, ou aguardando laudo) Só tenho a agradecer. Muito satisfatório.
- 32) Estes encontros são ótimos meios de trocas com os pares, do ciclo de alfabetização. Aprendemos muito através das trocas e da experiência do outro.
- 33) Muito importante refletirmos sobre o que o aluno sabe e a partir disso, pensarmos em estratégias para proporcionar avanços para o estudante. Precisamos proporcionar momentos de reflexão da escrita dos alunos da rede no Ciclo de Alfabetização para todos os professores deste ciclo.
- 34) Formação muito pertinente, as discussões favoreceram reflexões muito ricas para melhorias nas práticas de alfabetização.
- 35) O encontro foi muito válido para revermos nossa prática didática. Importante termos mais momentos como este.
- 36) Enriquecedor, e pertinente à necessidade atual em rever, repensar e validar estratégias diferenciadas com foco em leitura e escrita, além do intercâmbio de ideias entre os pares.
- 37) Olhar crítico diante das atividades já propostas e troca também de atividades que podem contribuir / atingir o objeto para desenvolver a autonomia leitura e escritora.
- 38) A dinâmica dos encontros foi muito boa e a troca de experiências contribuiu para o

avanço das reflexões sobre as práticas.

- 39) Nossos encontros foram muito produtivos e respeitosos. Não foi mais uma formação para nos ensinarmos a trabalhar e sim para discutir e repensar práticas. Acredito que deveríamos ter mais oportunidades de encontros como esses e certamente teríamos resultados satisfatórios em nossas classes.
- 40) É importante que as professoras sejam vistas como profissionais aptas em desempenhar as suas funções. Muitas vezes, por estarem à ponta, em sala de aula carregam a culpabilidade pelo desempenho aquém de seus estudantes, desconsiderando o contexto, o território e as faltas de políticas públicas no ambiente/território em que atuam. Os cursos são importantes pelas trocas e são nessas trocas que nos deparamos com tantas profissionais comprometidas.