



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS
(PROGEPE)**

SUELI JULIOTI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA E A FORMAÇÃO DO PACTO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

SÃO PAULO

2016

SUELI JULIOTI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA E A FORMAÇÃO DO PACTO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra.
– Orientadora.

SÃO PAULO

2016

Julioti, Sueli

A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). / Sueli Julioti. 2016.

138 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Pacto nacional de alfabetização na idade certa. 2. Práticas pedagógicas. 3. Processo de alfabetização. 4. Formação continuada de professoras. 5. Políticas públicas educacionais.

I. Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

SUELI JULIOTI

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA E A FORMAÇÃO DO PACTO
NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
da Universidade Nove de Julho
(PROGEPE/Uninove), como requisito para a
obtenção do título de Mestre em Educação,
pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 30 de novembro de 2016

Presidente: Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. – Orientadora, UNINOVE

Membro: Profa. Célia Maria Haas, Dra., UNICID

Membro: Profa. Rosemary Roggero, Dra., UNINOVE

Membro: Profa. Francisca Eleodora dos Santos Severino, Dra., UNINOVE

Membro: Profa. Marisa Irene Siqueira Castanho, Dra., UNIFIEO

SÃO PAULO

2016

[...] Se é ministério, seja em ministrar; se é ensinar, haja dedicação ao ensino. (Romanos 12:7)

Dedico este trabalho à minha mãe Neuza Candido Julioti, que sempre me apoiou e entendeu minha ausência nos momentos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por permitir que eu me torne uma mestra em educação.

À minha mãe Neuza que sempre me ensinou a importância dos estudos, pois não houve para ela a oportunidade dos estudos, sendo assim minha fonte de grande inspiração e que mesmo sem sua visão, nunca deixou de olhar para mim.

Aos meus filhos Jéssica e Giovanni, que são a razão do meu viver e que sempre estiveram ao meu lado, em todos os momentos, incentivando e se alegrando com minhas conquistas.

Aos meus irmãos Denilson, Wilson e Celso Júnior que sempre estiveram ao meu lado, principalmente nos momentos difíceis do caminhar da pesquisa, incentivando e se alegrando com minhas conquistas.

Agradeço ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove) por ter me proporcionado uma bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a continuidade dos estudos acadêmicos.

Agradeço à professora doutora Lígia de Carvalho Abões Vercelli, por me ter orientado para a realização deste trabalho, por ter acreditado no meu potencial, por ter apoiado em todos os momentos, sempre disposta e mostrando carinho, atenção, dedicação e pela grande amizade que levarei sempre comigo.

Agradeço às professoras doutoras Célia Haas e Rosemary Roggero por terem aceitado participar das bancas de qualificação e de defesa, pela leitura atenta e cuidadosa do texto, trazendo contribuições valiosas para esta pesquisa.

Agradeço à professora mestra Nadia Conceição Lauriti, que me proporcionou a vivência em sala de aula no ensino superior durante as monitorias, uma experiência de vida que deixa marcas de maneira duradoura, sempre atenciosa e dedicada com minha formação, tornando-se uma grande amiga.

Agradeço às secretárias Aline, Jennifer, Cristiane e Juliana e ao secretário Alex pelo apoio às demandas solicitadas no decorrer dessa trajetória.

Aos professores doutores do Programa de Mestrado da Universidade Nove de Julho (Uninove) que tanto me ensinaram, contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional. Em especial a professora doutora Roberta Stangherlim que prontamente cedeu seus sábados, para as aulas do seminário e que muito me fizeram refletir sobre a prática, fazendo com que aumentasse minha admiração e respeito pela pessoa e profissional que é.

Agradeço às colegas Amanda Maria Franco Liberato, Silvana Monteiro Gondim, Juliana Benda, Eunice Ramos de Carvalho Fernandes, Sandra Rosa Almeida Souza, Fernanda Pereira da Silva e Djanira Alves Biserra Araujo que dividiram momentos de estudos e orientação.

Agradeço a todas as pessoas que torceram por mim, principalmente aos professores e colegas do Programa de Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, caminharam comigo nesta jornada, sempre torcendo pelas minhas conquistas e fazendo parte desta trajetória.

Às professoras que aceitaram em colaborar com a pesquisa, sempre atenciosas e dedicadas.

RESUMO

JULIOTI, Sueli. **A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as) a partir da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: identificar se ocorreram mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores(as) após a participação na formação do PNAIC e verificar quais temáticas as professoras acrescentariam à formação. Buscamos responder as seguintes perguntas: Ocorreram mudanças na prática pedagógica dos(as) docentes alfabetizadores(as) após a participação na formação do PNAIC? Quais? As mudanças, se ocorreram, possibilitaram a melhoria do processo de alfabetização? Que temáticas as docentes acrescentariam na formação? Partimos da hipótese de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica por tratar-se de um espaço constituído dialogicamente, portanto, fomentador de reflexão a respeito das práxis, das concepções ideológicas e metodológicas. O universo da pesquisa é uma escola pública estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). Os sujeitos são seis, sendo cinco professores(as) que lecionam no ciclo de alfabetização e participaram da formação e um coordenador pedagógico, orientador na formação. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e observação, além de análise dos documentos oficiais que regem o referido Pacto. A análise dos dados foi baseada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A pesquisa se fundamentou nos seguintes autores: Soares (2003), Leal (2005), Ferreiro (1985), Freire (2015) para fundamentar a categoria alfabetização; Nóvoa (1999), Mortatti (2006), Sacristán (2008), Gatti (2015) para fundamentar a categoria formação de professores. Como resultados, constatamos que: a) o PNAIC constitui-se em uma intervenção necessária para o contexto educacional brasileiro e apresenta estratégias de implementação e de parcerias bem delineadas; b) em geral, os orientadores e professores cursistas consideraram o PNAIC bastante válido, pois oferece uma instrumentalização teórico-prática consistente e tem contribuído para a melhoria da prática pedagógica nas classes de alfabetização; c) o Pacto focaliza o aspecto específico e pontual – a formação continuada dos(as) professores(as) nas áreas de alfabetização e da matemática – e enfatiza o trabalho docente em uma perspectiva de ação individual. Conclui-se que o PNAIC é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação, que demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos(as) professores(as), tais como: o trabalho de alfabetização coletivo na escola, a valorização dos profissionais da educação, a garantia de infraestrutura adequada às escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos(as) professores(as), a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas.

Palavras-chave: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Práticas pedagógicas. Processo de alfabetização. Formação continuada de professoras. Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

JULIOTI, Sueli. **The literacy teaching practice and the formation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC)**. 2016. 138 f. Masters Dissertation – Masters Program in Management and Educational Practices, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

This research aimed to analyze the pedagogical practice of the teachers of literacy based on the formation of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). The specific objectives are the following: identify whether there were changes in pedagogical practices of the teachers of literacy after their participation in the formation of PNAIC and see which subjects the teachers would add to the formation. We seek to answer the following questions: Were there changes in pedagogical practices of the teachers of literacy after their participation in the formation of PNAIC? Which one? The changes, if they occurred, make it possible to improve the literacy process? What subjects the teachers would add to the formation? Our hypothesis is that the formation conducted by PNAIC promotes changes in teaching practice because it is an area constituted dialogically, therefore, developer of reflection on the praxis, ideological and methodological concepts. The research was conducted in a public school located in the eastern of São Paulo/SP City. The subjects are six, which five are teachers who teach in the literacy cycle and participated in the training and one is a pedagogical coordinator, advisor in training. The methodology used was a qualitative approach and the data collection instrument were semi-structured interviews and observation as well as analysis of the official documents that rule the the present Pact. Data analysis was based on content analysis proposed by Bardin (2011). The research was based on the following authors: Soares (2003), Leal (2005), Ferreiro (1985), Freire (2015) to support the literacy category; Nóvoa (1999), Mortatti (2006), Sacristán (2008), Gatti (2015) to support the formation of teachers category. As results we found that: a) the PNAIC constitutes a necessary intervention for the Brazilian educational context and presents implementation strategies and well-designed partnerships; b) in general, course participants teachers and advisors, considered the PNAIC quite valid because it offers a consistent theoretical and practical instrumentalisation and has contributed to the improvement of pedagogical practice in literacy classes; c) the Pact focuses on the specific and limited aspect (continuing education for teachers in literacy and mathematics) and emphasizes the teaching work in an individual action perspective. The conclusion is that the PNAIC is a necessary measure but not sufficient for an effective promotion of the quality of education, which requires a number of other actions that go beyond the continuing education for teachers, such as: the collective literacy work in the school, the valorisation of education professionals, adequate infrastructure to schools, stimulus for the construction of curriculum proposals with the participation of teachers, the existence of consistent educational projects in educational networks and in schools, the use of the results obtained through evaluations for planning intervention strategies with the participation of public schools, among other measures.

Keywords: National Pact for Literacy at the Right Age. Pedagogical practices. Literacy process. Continuing education for teachers. Public education policies.

RESUMEN

JULIOTI, Sueli. **La práctica de la alfabetización y la formación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC)**. 2016. 138 f. Tesis de Maestría – Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

Este estudio tiene por objeto analizar la práctica pedagógica de los (as) maestros (as) a partir de la formación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC). Los objetivos específicos son los siguientes: identificar si hubo cambios en las prácticas pedagógicas de los (as) maestros (as) de alfabetización después de la participación en la formación de PNAIC y ver que temas los (as) maestros (as) añadirían a la formación. Buscamos contestar a las siguientes cuestiones: ¿Hubo cambios en las prácticas pedagógicas de los (as) maestros (as) de alfabetización después de la participación en la formación de PNAIC? ¿Cuales? ¿ Los cambios, si se producen, pueden mejorar el proceso de alfabetización? ¿ Qué temas los maestros añadirían en la formación? Nuestra hipótesis es que la formación realizada por PNAIC promueve cambios en la práctica de la enseñanza, ya que es un espacio formado dialógicamente, por tanto, desarrolladores de la reflexión sobre la praxis, conceptos ideológicos y metodológicos. El estudio ocurrió en una escuela pública situada en el este de la ciudad de São Paulo/SP. Son seis sujetos en el estudio, cinco maestros (as) que enseñan en el ciclo de alfabetización y participaron de la formación y un coordinador pedagógico, consejero en la formación. La metodología utilizada fue un enfoque cualitativo y el instrumento de recolección de datos fueron entrevistas semiestructuradas y la observación y análisis de los documentos oficiales que rigen el Pacto. Análisis de los datos fue basado en el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). El estudio se basa en los siguientes autores: Soares (2003), Leal (2005), Ferreiro (1985), Freire (2015) para apoyar la categoría alfabetización; Nóvoa (1999), Mortatti (2006), Sacristán (2008), Gatti (2015) para apoyar la categoría formación de maestros. Los resultados encontrados son: a) el PNAIC constituye una intervención necesaria para el contexto educativo brasileño y presenta estrategias de ejecución bien diseñados; b) en general, los orientadores y maestros consideran el PNAIC muy válido, ya que ofrece una instrumentalización teórica y práctica consistente y ha contribuido para la mejora de la práctica pedagógica en las clases de alfabetización; c) el Pacto se centra en el aspecto específico y limitado (la formación continuada de los (as) maestros (as) en las áreas de alfabetización y matemática) y hace hincapié en las labores de enseñanza en una perspectiva de la acción individual. Se concluye que el PNAIC es una condición necesaria, pero no suficiente para la promoción efectiva de la calidad de la educación, lo que requiere el encaminamiento de una serie de otras acciones que están más allá de la formación continuada de los (as) maestros (as), tales como: el trabajo de alfabetización colectiva en la escuela, la valoración de los profesionales de la educación, la seguridad de la infraestructura adecuada a las escuelas, el estímulo para la construcción de propuestas curriculares con la participación de los (as) maestros (as), la existencia de proyectos educativos consistentes en redes de la educación y las escuelas, el uso de los resultados obtenidos a través de las evaluaciones para la planificación de estrategias de intervención con la participación de las escuelas públicas, entre otras medidas.

Palabras clave: Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta. Prácticas de enseñanza. Alfabetización. Formación continuada de maestros. Políticas públicas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado	24
Quadro 2 – Artigos que vêm ao encontro do tema pesquisado	26
Quadro 3 – Lista de avaliadores participantes – PNLD PNAIC	43
Quadro 4 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência de Escrita – São Paulo (SP)	53
Quadro 5 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência de Leitura – São Paulo (SP)	55
Quadro 6 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência de Matemática – São Paulo (SP)	56
Quadro 7 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Redes Exemplares na Leitura e de Matemática – Brasil	58
Quadro 8 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)	62
Quadro 9 – Cadernos de Formação de Língua Portuguesa	68
Quadro 10 – Acervos das obras complementares ao 1º ano do ensino fundamental	79
Quadro 11 – Acervos das obras complementares ao 2º ano do ensino fundamental	80
Quadro 12 – Acervos das obras complementares ao 3º ano do ensino fundamental	81
Quadro 13 – Documentos analisados	88
Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de alunos nos níveis de Leitura – Brasil	54
Gráfico 2 – Percentual de alunos nos níveis de Escrita – Brasil	56
Gráfico 3 – Percentual de alunos nos níveis de Matemática – Brasil.....	57

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

CIPPEB – Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica

DE – Diretoria de Ensino

DRE – Diretoria Regional de Educação

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GRUPEIFORP – Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSE – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIMAPE – Linha de Pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEB I – Professor da Educação Básica I

PAIC – Programa Alfabetização na Idade Certa

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAC – Programa Nacional pela Alfabetização e Cidadania

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SED – Secretaria Escolar Digital

SEE/SP – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICID – Universidade Cidade de São Paulo

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	30
1.1 A ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA	30
1.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	36
1.3 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)	50
CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	59
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	59
2.2 A ESTRUTURA E AS ESTRATÉGIAS DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	67
2.3 JOGOS PEDAGÓGICOS DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO	71
2.4 OBRAS COMPLEMENTARES DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO	78
CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA E A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)	84
3.1 A METODOLOGIA	84
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA	89
3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	91
3.4 AS ANÁLISES DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	119
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	120
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas realizadas com professores(as) alfabetizadores(as) ...	121
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica	122
ANEXOS	123
ANEXO A – Entrevista com PA1	124
ANEXO B – Entrevista com PA2	126
ANEXO C – Entrevista com PA3	128
ANEXO D – Entrevista com PA4	130
ANEXO E – Entrevista com PA5	132
ANEXO F – Entrevista com CP	134

APRESENTAÇÃO

Na formação permanente dos(as) professores(as), 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, 2006, p. 39)

A fim de esclarecer ao leitor meu interesse pela temática voltada às práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, remeto-me à minha infância. Os professores que tive enquanto aluna contribuíram de forma significativa em minha formação e na professora que sou hoje. Parece contraditório, mas foi o que me incentivou a buscar mudanças, pois eu via o prazer e a vontade de ensinar neles, mas não via o reelaborar das práticas em uma dialética da ação-reflexão-ação, ressignificando um saber já existente. Naquela época em que eu era apenas uma criança, a concepção de alfabetização era voltada para uma visão mecanicista.

Eram poucas as ocasiões em que os professores partiam de minhas vivências e realidade na mediação da construção dos meus conhecimentos. Hoje, à distância, percebo o quanto esse processo foi enfadonho, pois tinha de utilizar somente a cartilha e as palavras que ela continha sem que pudesse ampliar minha curiosidade própria da idade.

Minha caminhada profissional, como professora, teve início no ano de 1985, após concluir o curso de magistério e participar do treinamento do Projeto Ipê - Projeto de ensino a distância, criado em 1984 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).

Nessa época, ingressei em uma escola particular de educação infantil e lá permaneci até 1987, ano em que abandonei o magistério, deixando os sonhos para trás, em virtude de dificuldades e problemas familiares que motivaram a busca por melhores condições econômicas. Em função disso, ingressei no Instituto e Universidade Mackenzie, na área administrativa de recursos humanos. Tratava-se de um mercado de trabalho muito competitivo no qual as habilidades eram cada vez mais observadas e essenciais para obter o sucesso, fato este que me levou a participar de vários cursos na área de recursos humanos, tais como: Preparo de Preposto para Ações Trabalhistas; Curso de Métodos para Elaboração de Processo de Qualidade ISO 9000; Legislação Trabalhista para Gestores de Recursos Humanos; Aperfeiçoamento em Rotinas dos Recursos Humanos; Técnica de Qualidade no Atendimento; Utilização de Equipamentos em Rede e muitos outros que foram muito gratificantes, pois dessa forma passei a conhecer sua estratégia e expectativa, sem perder de vista os indivíduos, ter o apoio forte da alta administração e conseguir realizar projetos críticos, dentro de custos e prazos desafiadores.

Como não desejava deixar os sonhos morrerem e estar sempre envolvida com questões da educação, ingressei, no ano de 1998, no curso de licenciatura plena em pedagogia na Universidade da Cidade de São Paulo (Unicid), cuja conclusão ocorreu no ano de 2000. Após o curso, minha vontade de lecionar se intensificou e, em 2012, retornei ao magistério, como professora da rede pública da Secretaria de Estado da Educação, função essa na qual me encontro até o momento.

Retomei minha jornada na Escola Estadual Guilherme Giorgi, na alfabetização de jovens e adultos (EJA) e no Projeto de Telessalas, no qual o Telecurso foi escolhido como currículo básico para avaliação pelo Ministério da Educação (MEC). Em alguns estados, constituiu-se como política pública de ensino, tendo sido adotado nas redes de escolas estaduais; também, concomitantemente, me envolvi com o Programa Escola da Família, criado no dia 23 de agosto de 2003, pela Secretaria de Estado da Educação. Tal programa proporciona a abertura de escolas da rede estadual de ensino, aos finais de semana, com o objetivo de criar uma cultura de paz, despertar potencialidades e ampliar os horizontes culturais de seus participantes.

De 2003 até 2006, concomitante com a sala de aula, passei a ser educadora profissional nesse programa. Em 2006, ainda exerci a função de coordenadora das oficinas curriculares na Escola de Tempo Integral Professor Alvino Bittencourt.

Em 2007, quando mudaram as regras de atribuições de aulas, deixei a coordenação e voltei à sala de aula, em uma turma de 2º ano e também nas oficinas curriculares. Pensando em minha formação, que é muito mais voltada à docência, comecei a participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a saber: em 2006, o Curso de Atualização Letra e Vida; em 2007, o Curso Metodologias de Ensino da Leitura em todos os Componentes Curriculares do Ciclo I do Ensino Fundamental – Curso Inicial – Ler e Aprender – PEB I; em 2010, participei do II Fórum de Educação Inclusiva realizado pelas Diretorias de Ensino Leste 1, 2, 3, 4 e 5.

Em todos esses anos, estive envolvida com turmas de alfabetização e quando, em 2013, foi oferecido o Curso de Formação do Professor Alfabetizador, logo aceitei e participei da formação continuada presencial no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ em Língua Portuguesa, que é um compromisso formal assumido pelos governos

¹ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

federal, estadual e municipal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Em 2014, ainda envolvida com uma turma de alfabetização (2º ano) e dando continuidade à formação continuada, participei do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Matemática. Durante o desenvolvimento do curso, houve muitas reflexões, discussões coletivas e socialização de experiências, favorecendo a articulação entre a teoria e a prática. O desejo de pesquisar e aprofundar mais sobre o tema só tem aumentado. Ainda em 2014, incentivada pelo diretor da escola em que atuava, participei como ouvinte do I Congresso Internacional de Práticas Pedagógicas da Educação Básica (CIPPEB). Foi uma promoção da Diretoria de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), da Universidade Nove de Julho (Uninove), com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Foi um momento enriquecedor, pois agregou conhecimento à minha formação por conta das discussões que ocorreram nas mesas. Ainda no mesmo ano, participei e fui aprovada nos concursos públicos: professor de educação infantil e ensino fundamental I, da prefeitura da cidade de São Paulo; e professor educação básica I, do Estado de São Paulo, que vieram colaborar para a continuidade da busca de novos horizontes em minha formação.

Durante esses 14 anos de atuação no magistério público, passei por muitos desafios e inquietações, mas, apesar disso, sinto-me gratificada, pois a docência sempre foi meu objetivo profissional.

A fim de entender melhor esses desafios, os questionamentos práticos e teóricos que construí ao longo de minha trajetória profissional, a convivência com as crianças no cotidiano de sala de aula, e também as reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento discutidas em aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), que nos deixam inquietações, busquei, então, realizar o mestrado.

Assim, no final de 2014, participei do processo seletivo e, em 2015, ingressei no Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a linha de pesquisa Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas de Ensino (Limape), com o objetivo de aprofundar meus estudos buscando refletir teoricamente e desenvolver estudos, demonstrando que, junto com a equipe escolar, é possível minimizar os problemas encontrados no cotidiano.

As disciplinas cursadas no decorrer do mestrado foram muito importantes e de grande eficácia para a escrita desta dissertação. No primeiro semestre de 2015, cursei as

seguintes disciplinas: Metodologia da Pesquisa e da Intervenção, ministrada pelo(as) professor(as) doutor(as) Roberta Stangherlim, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Jason Ferreira Mafra e Amélia Silveira; Fundamentos da Gestão Educacional, ministrada pela professora doutora Rosemary Roggero, e Políticas Públicas em Educação, ministrada pelas professoras doutoras Francisca Eleonora Severino e Sofia Lerche Vieira.

A disciplina de Metodologia da Pesquisa e da Intervenção ajudou a superar as dificuldades no momento de elaborar uma produção científica. Foram abordadas as principais regras da produção científica: a preparação, a redação, apresentação de trabalhos científicos, a seleção da bibliografia, a leitura de forma organizada, a ousadia e o rigor na abordagem do assunto, além da obediência a certas normas de redação e apresentação do texto final. Auxiliou na melhora da produtividade e qualidade das produções, possibilitando maior entendimento quanto ao estudo das metodologias qualitativas e quantitativas, seus tipos e procedimentos de coleta de dados. Os momentos de apresentações dos projetos de pesquisas foram bastante enriquecedores, pois cada projeto foi discutido e mediado pelo(as) professor(as) e demais pesquisadores.

As disciplinas de Fundamentos da Gestão Educacional e Políticas Públicas em Educação contribuíram para o entendimento da aplicabilidade nas escolas do paradigma gestão democrática e participativa, de ampla discussão, visto que essa nova prática de compreensão do espaço escolar como um ambiente transformador e direcionado à formação de um cidadão capacitado chega à escola como uma solução para a problemática da gestão e a complexidade de implementação das políticas públicas nas escolas. Assim colaboraram para embasar meu texto, já que trago à discussão uma política pública, permitindo um olhar diferenciado, nesse âmbito, para meu objeto de pesquisa. Todas as leituras e discussões, de alguma forma, agregaram conhecimento à minha formação, permitindo, assim, que eu aprofundasse o referencial teórico.

Em maio de 2015, participei com apresentação de pôster e ouvinte nas oficinas do V Encontro de Pesquisa Discente dos Programas de Pós-Graduação em Educação e I Encontro de Pesquisa em Educação, Relações Étnico-Raciais e Culturas, organizado pelo Centro de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Uninove – PPGE/Progepe/Uninove, onde ocorreu o evento.

Em julho de 2015, participei como ouvinte do I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa & II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, promovido pela Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política

Educativa (ReLePe) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (PPGE/Unifesp).

No segundo semestre de 2015, cursei a disciplina Metodologias da Aprendizagem, ministrada pelas professoras doutoras Rosiley Aparecida Teixeira e Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, e a disciplina Educação e infância: concepções e processos de aprendizagem, ministrada pela professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli. A primeira disciplina contribuiu para as modificações do olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que gerou possibilidades distintas de conduzir meu texto, principalmente no âmbito da formação docente, e ainda no embasamento teórico, pois trouxe discussões pertinentes e atuais, partindo das concepções dos autores estudados. A segunda possibilitou compreender a concepção de criança emanada das contribuições do enfoque histórico-cultural para pensar a educação infantil e para o fazer pedagógico, das práticas direcionadas à infância, da maneira como se tem concebido a criança, uma superação para as concepções assistencialistas, compensatórias e autoritárias presentes na educação de crianças no Brasil. Foi possível estabelecer conexões com meu fazer pedagógico e vislumbrar a possibilidade de uma educação libertadora e problematizadora.

Em agosto de 2015, participei, com o Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), do IV Seminário Internacional: Educação Infantil e Pós-Estruturalismo, promovido pelo Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença”, em parceria com a UFSCar, a UEMS e a Unicamp, e com o apoio do Curso de Aperfeiçoamento da UFSCar MEC/SEB, da CAPES e da Fapesp, na modalidade apresentação oral.

No dia 9 de setembro de 2015, fui nomeada professora de educação infantil e ensino fundamental I, nos termos dos artigos 10 (inciso I) e 15 (inciso II) da Lei 8989/79, C/C Artigo 41 da Constituição Federal de 1988, com redação alterada pelo Artigo 6º da Emenda Constitucional n.º 19/98 e do estabelecido no artigo 123 da Lei n.º 14.660/2007, de acordo com o resultado final do concurso público realizado e conforme a autorização publicada no D.O.C de 11/08/2015 – Ofício n.º 520/2015-SME.G, tomando posse em 30 de setembro de 2015.

Em novembro de 2015, apresentei o trabalho: “Educação Continuada: O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Formação do Professor Alfabetizador”, no X Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – História e Atualidade do Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova; organizado pelo Centro de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Uninove – PPGE/Progepe/Uninove, onde ocorreu o evento.

Ao longo do ano de 2015, participei dos seminários de pesquisa, e das reuniões do Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), com outros mestrandos. Fizemos discussões de diferentes textos que vinham ao encontro de nossas pesquisas para que cada uma pudesse colaborar na construção do projeto e da dissertação.

Tanto os seminários quanto as reuniões do grupo de pesquisa, além das disciplinas cursadas e dos eventos dos quais participei foram de grande valia para estruturar os conhecimentos; foram as leituras e discussões problematizadoras que me fizeram refletir sobre a escrita desta dissertação, além de contribuir com a minha formação enquanto docente.

Em 2016, participei do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores ocorrido em Águas de Lindóia no qual apresentei o trabalho: “Formação Continuada e a Alfabetização: O PNAIC e as Práticas de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, na modalidade apresentação oral. A maioria dos trabalhos apresentados no grupo do qual participei versavam sobre o PNAIC, fato este que provocou uma discussão que foi muito enriquecedora, sob os aspectos da formação dos orientadores de estudos e dos professores alfabetizadores. De 5 a 9 de setembro deste mesmo ano participei do módulo internacional que ocorreu na cidade de Santiago no Chile.

INTRODUÇÃO

No Brasil, vem crescendo o número de políticas públicas que visam a garantia de uma escola democrática, em que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação de qualidade. Portanto, buscamos situar as políticas públicas no sentido de quais são as principais medidas adotadas pelo estado brasileiro para enfrentar o problema do fracasso escolar ressaltando as práticas de alfabetização e a formação continuada de professores como medidas efetivas, priorizadas e implementadas.

No ano de 2012, finalizou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012), cujo lema foi “Alfabetização como Liberdade” (Unesco, 2003). No entanto, neste início de século XXI, o problema do analfabetismo ainda permanece como um dos grandes desafios para a sociedade mundial. Atualmente, um terço da população mundial é composto de analfabetos e, nos países em desenvolvimento, o analfabetismo chega a atingir mais da metade da população (Unesco, 2009). No Brasil, este é um problema que nasceu com o país e que o vem acompanhando ao longo dos seus mais de 500 anos de história.

Conforme apontam Pinto e colaboradores (2000), foram inúmeras as tentativas de erradicar o analfabetismo no país, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar) de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), de 1997.

Além dessas tentativas, segundo Mortatti (2013) temos ainda: Plano Decenal Educação Para Todos (1993-2003); a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997); Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEM – Lei nº 9394/96), que instituiu a “Década da Educação”, com início em 1997; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Pró-Letramento — Mobilização pela Qualidade da Educação (2005); Ensino Fundamental de 9 anos (2006); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007); Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação Nacional 2006-2012 (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) — 2007 a 2010 (2007); Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (2010),

além do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que, em sua meta 5 propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. De todas essas tentativas, ressaltamos o Programa Pró-letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, pois o PNAIC tem como pano de fundo esse programa, e que tinha como objetivo declarado:

1. oferecer suporte à ação pedagógica dos(as) professores(as) dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; 2. propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; 3. desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; 4. contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; 5. desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007a, p. 2).

No panorama do presente trabalho, é importante apontar que a formação continuada de professores tem recebido destaque e não é um tema recente na pauta da agenda educacional, visto que diversas propostas têm sido criadas e desenvolvidas nas últimas décadas. Algumas das propostas de formação citadas acima foram mais abrangentes, ou seja, alcançaram todo o território nacional, os Parâmetros em Ação em 1999 e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em 2001 e, atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012.

Assim, percebe-se que, em cada governo, têm sido promovidos esforços no sentido de combater o analfabetismo, que se mostra como um problema social crônico no Estado brasileiro.

Contudo, apesar dos esforços nacionais, o problema continua existindo e impedindo o pleno exercício da cidadania pela parcela da população que não sabe ler. Essa exclusão social é brutal, pois mantém o ciclo vicioso da pobreza e impede a evolução econômica do analfabeto que, segundo Freire (1990), é vítima de uma injustiça social que lhe nega o direito à alfabetização. Corroborando com essa assertiva, Teixeira (2012) afirma que o analfabetismo é um obstáculo para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sendo a alfabetização um requisito para a própria existência de uma democracia.

No âmbito da Constituição Federal de 1988, refletir sobre o direito à educação deve ser percebido como um instrumento republicano de inclusão social, já que está previsto em seu artigo 6º, ou seja, inserido dentre os direitos sociais, e também como direito público

subjetivo, conforme o artigo 5º da LDBEN. Assim, a escola e o processo de escolarização passam a ser vistos como:

Educação, entendida como um processo de construção coletiva, contínua, permanente e de formação dos indivíduos, apresenta-se como um espaço privilegiado, já que trabalha com conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos. Dependendo da concepção e da direção que a escola venha a assumir, esta poderá ser um local de violação de direitos ou de respeito e de busca pela materialização dos direitos de todos os cidadãos. (MOREIRA, 2007, p. 21).

Na década de 1980, os estudos sobre a linguagem escrita e novas concepções de alfabetização foram marcantes na compreensão de que a linguagem é muito mais do que a decifração de códigos escritos, está vinculada à interação, ao usufruto social que o ser humano faz dela, modificando diretamente a concepção de processos escolares vinculados ao espaço educacional.

Atualmente, vivemos um período representado por políticas públicas que tentam minimizar os índices de qualidade e evasão na educação básica e que ainda colocam o Brasil como país em desenvolvimento, mas com um número ainda elevado de alunos que desistem na escola. É verdade que houve melhorias de acesso à escolarização, mas não com a permanência dos alunos, tampouco com a melhoria nos índices educacionais. Ainda há um índice de evasão nos anos iniciais de 2,1%, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). As questões vinculadas aos processos escolares e à relação com a construção do conhecimento da leitura e da escrita nos mostram que ainda existe uma distância entre acesso e qualidade.

A educação brasileira tem se deparado com grandes desafios; entre eles, o de alfabetizar todas as crianças, sem exceção, até o final do 3º ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade. Esse já era um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e ainda continua como uma meta do novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Sabemos que todas as crianças têm condições de aprender e se desenvolver, porém é um resultado que depende de muito trabalho, dedicação, cuidado, atenção e investimentos dos governos, das escolas, professores, famílias e a mobilização de toda a sociedade. É um direito da criança e um dever de todos nós. Uma das ações do governo para atingir tal meta foi a implantação, no ano de 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) inspirado no Pacto da Alfabetização na Idade Certa (PAIC) iniciado no estado do Ceará, o qual será apresentado no capítulo 1.

O PNAIC é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades, para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Ele surge para garantir o direito de alfabetização plena às crianças, constituído por um conjunto integrado de ações, materiais pedagógicos e referências curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como eixo principal a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as).

De acordo com o Pacto, esta formação é presencial, com duração de 2 anos, com carga horária de 120 horas anuais e é conduzida por orientadores(as) de estudo. Estes(as) são professores(as) da rede que também passam por formação específica. O Pacto tem como pano de fundo o Programa Pró-Letramento, assim expresso em seus cadernos de formação. O Pró-Letramento, criado em 2008, é um programa de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Realizado pelo MEC, em parceria com as universidades públicas e com adesão dos estados e municípios. Ele está fundamentado na concepção interacionista, assim como em uma perspectiva de letramento; há também uma preocupação em explicitar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização, bem como à importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem.

Muito semelhante ao Pacto, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, as ações propostas buscam contribuir

[...] para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2016).

A proposta do MEC para o acompanhamento dos resultados do PNAIC é a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com os dados da ANA, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015, quando chega ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, uma em cada cinco crianças de oito anos (22,2%) não consegue ler uma frase inteira. Após essa divulgação, os professores se sentiriam pressionados a apresentarem bons resultados, o que poderia desviar o foco do processo para a realização da prova e apresentação de bons resultados independentemente do caminho percorrido pela criança em sua aprendizagem, além de centralizar a questão no professor e no seu trabalho, excluindo outras variáveis que também precisam ser consideradas pelas políticas públicas para que se possa alfabetizar mais crianças com qualidade e dentro do tempo esperado. É preciso garantir a

existência de uma escola que não se furte em lidar com as suas próprias limitações, a integração das equipes, a sensibilização dos gestores e o apoio ao trabalho dos educadores.

Diante do exposto, esta pesquisa torna-se relevante por focar-se na investigação da prática dos(as) professores(as) que passaram pela formação do PNAIC. Para dar início ao presente trabalho, fizemos um levantamento de teses e dissertações que vêm ao encontro do nosso objeto no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertação (BDTD) bem como um levantamento no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO) no período de 2013 a 2015, somente na área da Educação.

Utilizamos as seguintes palavras-chave: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e práticas pedagógicas; O PNAIC e o processo de alfabetização; O PNAIC e a formação de professores. Nessa busca, encontramos na CAPES e no IBICT somente três dissertações, destacadas no quadro 1.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
Elaine Eliane Peres de Souza	A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Mestrado	2014	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Rommy Salomão	A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC	Mestrado	2014	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Natália Francisca Cardia dos Santos	Entre o Proposto e o Almejado: da Proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) às Expectativas Almejadas por Docentes Participantes	Mestrado	2015	Universidade Nove de Julho (Uninove)

Quadro 1 – Pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro do tema pesquisado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A dissertação de Souza (2014), intitulada *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), contribui com a análise dos cadernos. A pesquisadora analisa o programa de formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador(a) no PNAIC, para responder qual é a concepção de formação que está expressa

nesse Pacto. A autora afirma que “[...] o estudo de categorias existentes nos campos de mediação – na singularidade, principalmente dos cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa da formação do PNAIC – permitiu a investigação da concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil”. E que o PNAIC “[...] buscou ênfase na prática pedagógica [...]”. Em suas considerações, a autora afirma que as concepções de formação do PNAIC estão articuladas a uma política determinada e ligada a um projeto de educação, e que há preocupação governamental com a alfabetização das crianças do país e a proposta de formação continuada para os professores, vislumbrando uma concepção de que o professor é um docente reflexivo em sua prática, visando aprimorar a experiência adquirida com o seu trabalho, e como meio de investigação, não apenas como método instrumental, a reflexão na ação, levando a uma interpretação da situação, e sabendo usufruir de seus conhecimentos teóricos e entendendo qual a prática melhor a ser adotada.

A pesquisa de Salomão (2014), *A formação continuada de professores alfabetizadores: do Pró-Letramento ao PNAIC*, desenvolvida na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), apresenta uma contextualização histórica das políticas públicas educacionais do Pró-Letramento até o PNAIC. O autor conclui que foi possível delinear os limites e as possibilidades da formação sob a ótica de duas vertentes: a marxista e a neoliberal. Quanto à vertente marxista, ressalta que os limites são: o vazio teórico presente nos diversos níveis e organizações do contexto educativo; a formação inicial falha e inapta nos saberes; a participação dos(as) professores(as) em relação à política pública educacional; a mediação da aprendizagem dos alunos e a quebra, interrupção das ações do Pacto em relação às necessidades dos(as) professores(as). No que diz respeito à vertente neoliberal apresenta as seguintes possibilidades: o interesse da sociedade capitalista na formação dos(as) alfabetizadores(as); atualização dos conhecimentos dos(as) professores(as); o papel de protagonismo do(a) professor(a) nas intenções de projetos e programas de formação continuada e o apoio financeiro com a concessão das bolsas.

A pesquisa de Santos (2015), *Entre o Proposto e o Almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) às expectativas almejadas por docentes participantes*, desenvolvida na Universidade Nove de Julho (Uninove), discorre sobre como ocorreu a formação dos(as) professores(as) no Pacto, traz uma investigação do contexto histórico focada no cenário político educacional e analisa a consolidação da proposta dessa formação, fazendo uma crítica da ausência da referência do Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, que é o berço do PNAIC. A autora conclui fazendo uma consideração

relacionada a uma intervenção na formatação dos cursos de formação continuada de educadores envolvidos com a alfabetização. Trata-se de uma intervenção que garanta possibilidades vislumbradas para que o caminho proposto no mapa possa alcançar o destino almejado, e apresenta duas propostas de intervenção complementares. A primeira versa sobre a proposição de um termo de compromisso que inclua o atual governo e os entes federados quanto à continuidade do PNAIC, até no mínimo 2024 (quando encerra o período de vigência do atual PNE), incluído em plano diretor que permaneça em vigor independentemente das mudanças de governo no período. Desse modo, o Pacto estaria formalmente constituído, pelo menos no sentido de transcender a característica de política de governo. A segunda medida, inspirada no exemplo do que foi desenvolvido no PAIC, quanto à inserção do caráter científico de pesquisa na sistematização das ações por meio do trabalho de investigação realizado pelo comitê de erradicação do analfabetismo, seria a flexibilização da transposição da proposta central aos contextos locais.

No Scielo, encontramos sete artigos, porém apenas dois se referem à formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), como veremos no quadro 2.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR	PERIÓDICO ANO DE PUBLICAÇÃO
Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Arlene de Paula Lopes Amaral Mestre em Educação na linha de Políticas e Instituições Educacionais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ (2014). Fonte: Plataforma Lattes em 18/09/2016.	Revista Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015
Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Magaly Quintana Pouzo Minatel Mestranda em Educação na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná - UFPR (2013). Fonte: Plataforma Lattes em 18/09/2016. Sandra Mara Castro dos Santos Mestranda em Educação na linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano da Universidade Federal do Paraná - UFPR (2015). Fonte: Plataforma Lattes em 18/09/2016. Sandra Regina Kirchner Guimarães Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2001) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1990). Fonte: Plataforma Lattes em 18/09/2016.	Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015

Quadro 2 – Artigos que vêm ao encontro do tema pesquisado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O artigo de Amaral (2015), intitulado *Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, publicado pela Revista Caderno Cedes, discute a necessidade de que a formação continuada seja pensada de forma a elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos docentes e alunos, criando uma cultura de formação em que os municípios não fiquem presos a ações governamentais, mas que contribuam para os avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, com a especificidade e singularidade de que necessitam. A pesquisadora ressalta que há necessidade de garantir a valorização da formação continuada a fim de desenvolver trajetórias educacionais que respondam às expectativas de criar oportunidades que impliquem na renovação das práticas pedagógicas. Ela defende os programas de educação continuada, que apoiem a formação, com ênfase de que a construção do percurso formativo se faça com envolvimento, compreensão do conhecimento como ciência, abrangência sobre os saberes pedagógicos e, sobretudo, a reflexão sobre “o que se faz” no âmbito da alfabetização.

O artigo de Minatel, Santos e Guimarães (2015), intitulado *Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, publicado pela Revista Diálogo Educacional da PUC/PR, discute a proposta de avaliação de professores presente no PNAIC, o SisPacto, em que os(as) professores(as) devem acompanhar as ações do Programa. Dentro do sistema, há um *link* destinado à avaliação; assim, todos os participantes avaliam e são avaliados. Essa avaliação está vinculada à função de cada um no Programa, tendo em vista questões como a presença nas formações e a execução das tarefas destinadas a cada um. Essas avaliações têm uma relação direta com as bolsas-auxílio, que envolvem valores diferentes para cada grupo de participantes da formação e são pagas pelo Sistema Geral de Bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dessa forma, o participante do Programa que não cumprir suas obrigações não receberá a bolsa-auxílio e poderá ser desvinculado do Programa se não cumprir a carga horária mínima determinada.

As pesquisadoras ressaltam que o estudo demonstrou que existe uma forte tendência em se utilizar dos resultados de avaliações de larga escala para avaliar o ensino e a gestão do ensino no Brasil. A análise dessas avaliações tem possibilitado a tomada de decisões que visam superar as dificuldades encontradas. Uma dessas ações é a implementação do PNAIC. Porém, as avaliações de larga escala não substituem a avaliação escolar, de natureza formativa e continuada, na perspectiva da reflexão transformada em ação. Também evidenciam a fragilidade do Programa pela ausência de espaço articulado e permanente entre União,

Estados, Municípios, Instituições de Ensino Superior e docentes para a ampliação das discussões referentes à alfabetização e ao letramento. Entendemos como espaço articulado, uma via de discussão sobre as reflexões, entre todas as esferas (nacional, estadual e municipal), como ocorria nos encontros com os orientadores de estudos e o grupo de professores(as) alfabetizadores(as) e também quando se registrava as tarefas de casa e realizavam as avaliações dos encontros junto ao SisPacto, que é o *link* destinado aos registros, porém se alimentado visava apenas o pagamento das bolsas e não gerava reflexão.

Assim, esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as) a partir da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Buscamos analisar se houve mudanças na prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as) a partir da formação pelo PNAIC. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: identificar os fatores que propiciaram ou não as mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes e verificar quais temáticas os docentes acrescentariam na formação.

Buscamos responder as seguintes perguntas: Ocorreram mudanças na prática pedagógica dos docentes alfabetizadores(as) após a participação na formação do PNAIC? Quais? As mudanças, se ocorreram, possibilitaram a melhoria do processo de alfabetização? Que temáticas as docentes acrescentariam na formação?

Partimos da hipótese de que a formação realizada pelo PNAIC promove mudanças na prática pedagógica por tratar-se de um espaço constituído dialogicamente, portanto, fomentador de reflexão a respeito da práxis, das concepções ideológicas e metodológicas.

O universo da pesquisa é uma escola pública estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). Os sujeitos são seis, sendo cinco professores(as), que lecionam no ciclo de alfabetização e participaram da formação, e uma coordenadora pedagógica, orientadora na formação.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e o instrumento de coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas e a observação de aulas das professoras entrevistadas e também das pautas da coordenadora pedagógica, além de análise dos documentos oficiais que regem o referido Pacto, a saber: Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012; Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012; Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013; Medida Provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012; Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013 – Conversão da Medida Provisória 586, de 2012; Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; Resolução/CD/FNDE n.º 12, de 8 de maio de 2013; Resolução/CD/FNDE n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, denominado "Alfabetização e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)", tem por objetivo apresentar e analisar o PNAIC e o material de formação que o envolve. Também abordamos as contribuições de autores que fundamentam concepções críticas de alfabetização e letramento, bem como o papel da escola em uma perspectiva transformadora.

No segundo capítulo, "Formação Continuada de Professores, Estrutura, Estratégias, Jogos Pedagógicos de apoio à Alfabetização utilizada pelo Pacto", discutimos a formação e a alfabetização de forma lúdica (jogos e softwares), haja vista que são elementos fundantes dos materiais do Pacto.

No terceiro capítulo, "A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)", apresentamos a metodologia da pesquisa, a caracterização da escola na qual foi realizada a pesquisa, a caracterização dos sujeitos e as análises dos dados, relacionando-as com os documentos, teses, dissertações e artigos encontrados sobre a temática. Por fim, as considerações finais.

CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o material de formação que o envolve. Também serão abordadas as concepções críticas de alfabetização e letramento, bem como o papel da escola em uma perspectiva transformadora.

1.1 A ALFABETIZAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Diversos autores como Tfouni (1995); Kleiman (1995); Rojo (1998); Soares (1998), entre outros, compreendem que alfabetização e letramento são conceitos diferentes, uma vez que envolvem conhecimentos e habilidades distintas. Porém, são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Soares (2004, p. 14):

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema e grafema, isto é, em dependência da alfabetização (grifos da autora).

É considerado alfabetizado aquele que aprendeu o sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou seja, adquiriu a natureza linguística deste objeto, sendo, portanto, capaz de ler e escrever. Já o letrado é “[...] não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.” (SOARES, 2004, p. 40). Entretanto sabe-se que o fenômeno do letramento é complexo, pois abrange uma gama de conhecimentos, capacidades, valores, usos e funções sociais, sendo, desta forma, difícil defini-lo e, sobretudo, avaliá-lo.

Alfabetização não é vista como algo desconexo do mundo, ela envolve um processo de construção de conhecimentos. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 275),

A posição que sustentamos reiteradamente é que o marco da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget é apto para compreender os processos de apropriação de conhecimentos envolvidos na aprendizagem da lecto-escrita. Dizemos apropriação do conhecimento, e não aprendizagem de uma técnica. Contudo o que essa apropriação significa aqui como em qualquer outro domínio da atividade cognitiva: um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não

pode se apropriar verdadeiramente de um conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção, quer dizer, quando o reconstituiu internamente.

A alfabetização é uma atividade educativa de conscientização do cidadão, uma atividade de conteúdo e natureza política, portanto, deve ser reconhecida como atividade criadora, crítica, de reflexão e recriação da realidade, que deve ser desenvolvida em situações reais de uso da linguagem. Segundo Freire (1997, p. 45),

[...] se faz necessário, neste exercício, lembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

No entanto, essa importância atribuída à alfabetização não pode designar ao seu conceito um significado demasiado abrangente, ou, como diz Soares (1985), que considere a alfabetização um processo permanente, que se estenderia por toda a vida e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

Para essa autora, não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo de seu desenvolvimento. Sendo assim, toma o conceito de alfabetização em seu sentido básico. Para ela, a alfabetização, em seu sentido básico, corresponde ao processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita, ou seja, “[...] a alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico [...]” (SOARES, 2004, p. 16).

Cabe destacar que o conceito de alfabetização presente no PNAIC remete aos fundamentos do “letramento” defendido por Soares (2004), ou seja, alfabetizar é mais do que decifrar códigos, mas interpretar, o que remete à educação para a vida.

O processo de alfabetização, em seu sentido pleno, deve propiciar a aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito (sentido básico ou restrito), e deste para aquele, mas à autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão.

Apesar de não citar o termo letramento, a ideia de Paulo Freire (1997) sobre a alfabetização vai além da decodificação de signos. Para o autor, o alfabetizando deve se engajar criticamente na montagem de seu sistema de sinais gráficos, enquanto sujeitos e não enquanto objetos dela.

Freire (1990) afirma que a alfabetização é um ato político e, portanto, não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico de leitura e escrita. A alfabetização deve ser parte do

processo através do qual os homens, além de aprenderem a ler e a escrever, deveriam se responsabilizar pela transformação social. “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro” (GIROUX apud FREIRE; MACEDO, 1990, p. 11).

Para Freire (2001), o pior analfabeto é aquele que não sabe ler o mundo, pois saber ler e escrever é um desafio possível, mas saber ler e escrever para compreender o mundo tem outro sentido. Assim, a reflexão é um importante processo na mobilização para o alcance dos objetivos desejados na prática educativa e política de cada educador, tanto com os conteúdos a serem ensinados como na conscientização de cada sujeito envolvido no processo da alfabetização. Para ele,

Educadores e grupos populares descobriram que educação popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir; portanto a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização. (FREIRE, 2001, p. 16).

Quando falamos de educação, o fator político é fundamental, de tal maneira que não podemos desconhecer a situação política e social de nossos alunos, nem manter-nos alheios a esta condição. Educar se torna conscientizar sobre o papel político de cada indivíduo. Educar não é memorizar conteúdo, é saber compreender e questionar. Existe uma diferença no exercício da educação para além da sala de aula, relacionando todo o contexto de opressão sem o exercício da democracia.

Para Freire (1997), ser cidadão é poder gozar de seus direitos políticos, de sua condição de cidadão uma vez que, por meio da alfabetização, formam-se cidadãos e democratas. Para o autor, a grande chave para a alfabetização é a humanização de cada educando envolvido nessa ação. Pois a humanização capacitará ou dará a cada um condições de exercer sua consciência social e cultural, de forma a combater a ação dominadora sobre suas escolhas, sua vida social e seu processo de construção histórico. De acordo com ele,

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a "expulsão" do opressor de "dentro" do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 1997, p. 50).

A alfabetização é um ato criador, no qual o aluno aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever, preparando-se para ser o agente desta aprendizagem. Esse processo compreende o entendimento do que se lê e se escreve. É comunicar-se graficamente, implicando não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação (FREIRE, 2001).

Para Soares (2002), a alfabetização não é uma habilidade, mas um conjunto de habilidades que exige uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo.

Complementa ressaltando que a promoção do domínio da alfabetização – leitura e escrita – é o grande desafio do mundo todo. As respostas a este desafio dependem, fundamentalmente, do conceito que se atribui ao domínio da leitura e da escrita. O entendimento do que vem a ser leitura e escrita é complexo, pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais e funções. Para a autora, o conceito do domínio da leitura e da escrita em escolas que servem às camadas favorecidas é muito diferente do conceito de domínio da leitura e da escrita em escolas que servem às camadas populares. Isto faz com que as crianças das camadas populares sejam sub-escolarizadas e sub-alfabetizadas, contribuindo, de certa forma, para manter desigualdades e discriminações.

Além disso, ressalta que o fracasso escolar em alfabetização não se explica apenas pela complexidade da natureza do seu processo, pois se devem considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam, na escola, a aprendizagem da leitura e da escrita; assim,

[...] enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão (SOARES, 2007, p. 58).

A autora complementa que a exclusão do agir e do participar politicamente, está longe de ser produto de uma “ignorância” causada pelo analfabetismo, pelo não acesso à leitura e à escrita; é produto das iniquidades sociais que, elas sim, impõem estreitos limites ao exercício dos direitos sociais, civis e políticos que constituem a cidadania. Afirma ainda que há uma ênfase excessiva posta na alfabetização como fator determinante do exercício da cidadania e, correspondentemente, no analfabetismo ou no precário acesso à leitura e à escrita como causas da exclusão da cidadania,

ocultando as causas mais profundas dessa exclusão, que são as condições materiais de existência a que são submetidos os “excluídos”, as estruturas privatizantes do poder, os mecanismos de alienação e de opressão, tudo isso resultando na distribuição diferenciada de direitos sociais, civis e políticos às diversas classes e categorias sociais.

Segundo a autora, o domínio da leitura e da escrita é um processo que se desenvolve a partir de duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual apresenta como questionamento o fato de que o domínio da leitura é fundamentalmente diferente do domínio da escrita, ou seja, que as habilidades e os conhecimentos que constituem ambos são radicalmente distintos.

Ler, na perspectiva de sua dimensão individual, “[...] é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos[...]”, enquanto escrever é um “[...] processo de relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, e *é também* um processo de expressão de ideias e de organização do pensamento sob forma escrita”. (SOARES, 1998, p. 8-9, grifo da autora).

O diálogo e o questionamento têm importante papel no que Freire (1992) definiu como pedagogia da pergunta, que pressupõe uma postura problematizadora sobre a dialetização homem-mundo. A proposta que defende “estimular a certeza de nunca estar certo o bastante” (FREIRE, 1992, p. 39) e de não aceitar o que foi dito sem antes questionar tem por objetivo levar a criança

A compreender que a dimensão mais profunda de sua liberdade encontra-se precisamente no reconhecimento das coerções que podem ser superadas. Então, descobrem, no processo de se tornarem cada vez mais críticos, que é impossível negar o poder constitutivo de sua consciência na prática social de que participam. (FREIRE, 1992, p. 31).

Podemos dizer que alfabetização é um meio para conseguir a liberdade e a autonomia, já que ela transcende, supera os limites do conhecimento. O professor não liberta se cada um não buscar sua liberdade. Cada indivíduo tira as correntes da ignorância, da exclusão e da opressão e coloca no lugar liberdade, dignidade e responsabilidade.

Excluindo essas correntes, por meio dessa nova conquista, cada pessoa trará para si a responsabilidade de realizar escolhas e decidir conscientemente em relação a tudo que se relacionar consigo, com seu trabalho, com sua família, com as mudanças sociais, com as quais também estará envolvido. Segundo Freire (2015, p. 68),

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

Moura (1999, p. 213) aponta que, no processo de ensino-aprendizagem, o educador deve partir dos interesses e realidade dos educandos, tendo comprometimento na sua atuação, uma vez que

Os motivos dos alfabetizandos devem servir de motivação para os alfabetizadores(as). Devem despertar-lhes o interesse e o desenvolvimento de atitudes no sentido de levar a sério a tarefa de alfabetizar, de pesquisar, de aprender, junto com eles, de entender a importância do planejamento e da organização da prática como extensão das exigências que são feitas nas práticas sociais mais amplas. (MOURA, 1999, p. 213).

A relação entre alfabetizador e alfabetizando deve partir do diálogo e do processo constante de construção do conhecimento como identidade mútua; por isso é fundamental que o educador se coloque como sujeito inconcluso, contrapondo o caráter autoritário de uma educação bancária que repassa o conhecimento para quem não o tem.

A atuação dos(as) educadores(as) tem como referência uma leitura crítica da sociedade compreendendo o papel da educação nesta conjuntura, enfrentando atitudes ingênuas e neutras que negam seu sentido político. Por isso, abordamos o pensamento de Freire (1992, p. 23) apontando que,

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.

O resultado de todo o trabalho de alfabetização por meio da conscientização, do exercício da autonomia, traz consigo as várias oportunidades de libertação democrática para todos os envolvidos, mas essa liberdade se dará por meio das conquistas conscientes feitas pelos menos favorecidos, do reconhecimento de suas capacidades e das formas possíveis de alcançarem suas conquistas e objetivos, libertando-se das estruturas autoritárias e dominantes. A liberdade não é vertical e sim horizontal, implica democracia, respeito a todos, assim como consciência, não de alguns, mas de todos.

Freire (1997) destaca que a alfabetização e o autoritarismo são opostos. Aprender a ler é aprender a desvelar o mundo, compreender seu papel social, conscientizar-se e se tornar um

cidadão produtivo, político e comprometido. É compreender que o mundo é um mundo político.

1.2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

E com esse pensamento de compreender que o mundo é político, que vamos apresentar, como já mencionado na introdução, uma das ações do governo para atingir a meta 5 do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, que foi implantado, no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNAIC é um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades, para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Ele surge para garantir o direito de alfabetização plena às crianças, constituído por um conjunto integrado de ações, materiais pedagógicos e referências curriculares disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como eixo principal a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as).

Um bom professor tem um papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer nação. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura deveriam preparar os(as) futuros(as) professores(as) para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores da aprendizagem.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) dedica quatro de suas 20 metas à formação de professores(as): meta 15 – prevê formação inicial; meta 16 – formação continuada; meta 17 – valorização do profissional e meta 18 – plano de carreira. Para que se tenha uma dimensão do trabalho que o país tem pela frente, entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 23,8% não possuem a formação de nível superior, conforme dados do Censo Escolar de 2014.

O cenário contrasta com a meta número 15 do PNE, que prevê que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. Dentro das medidas adotadas no primeiro ano de vigência do PNE, em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação

inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, que passam de 2.800 para 3.200 horas. Além disso, os cursos deverão contar com mais atividades práticas, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola. Conforme determina a Resolução,

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015).

Gatti (2010) avalia que a situação requer medidas que vão além de ajustes, uma vez que seria necessária uma revolução no que se refere à formação de professores(as). Segundo a pesquisadora, as licenciaturas não estão estruturadas para formar um(a) professor(a). “Elas não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas.” (GATTI, 2015). A autora afirma que é necessário voltar o olhar para a prática dos(as) professores(as) e, assim, agregar os conhecimentos a esta prática:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes. (GATTI, 2010, p. 1.375).

Em julho de 2012, o MEC instituiu e definiu as diretrizes gerais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. O PNAIC faz referência em seus cadernos que é marcado pela experiência do Pró-Letramento, que teve seu início em 2005, e pela constituição, em 2004, da Rede Nacional de Formação de Professores (Renafor), que reuniu centros de referência em formação de professores e hoje agrega 18 Institutos de Educação Superior (IES), dentre outros fatores de ordem estrutural e legal, como, por exemplo, o ensino de 9 anos, instituído pela Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Além disso, é embasado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) do Ceará, porém não faz referência a ele em seus materiais.

O Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), criado inicialmente em 2004 no município de Sobral e assumido em 2007 no âmbito estadual no Ceará, pelos rápidos resultados de alfabetização, foi o principal atrativo da atenção do MEC, o qual serviu de berço para o atual PNAIC, conforme o editorial da revista “Pense!”, revista do Programa de Alfabetização na Idade Certa, da Secretaria de Estado de Educação do Ceará, de 2013.

Segundo dados divulgados na revista, com a implantação do Programa, o Ideb do Estado, para o 4º e 5º anos, passou de 3,2, em 2005, para 4,9 em 2011 (o esperado era 4,0). Se, em 2007, apenas 15 municípios, de um universo de 184, tinham nível considerado desejável de alfabetização (um deles era Sobral), em 2011, praticamente todos os municípios alcançaram o mesmo patamar (com exceção de cinco, que ficaram no nível "suficiente", segundo mais alto), indo de acordo com o que o país estava buscando, que era um programa que trouxesse um rápido resultado. Assim,

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma colcha de retalhos que articula diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, ao exemplo do Pró-letramento. Mas a principal inspiração e modelo essencial para o PNAIC é um programa do governo do Ceará que teve sua semente plantada em Sobral. Em 2002, o deputado Estadual Ivo Gomes (PSB/CE) foi eleito e levou à Assembleia Legislativa sua experiência como secretário de desenvolvimento da educação em Sobral. Como presidente do Comitê Cearense para a eliminação do analfabetismo que nasceu em Sobral, e que no âmbito estadual foi assumido em 2007 e batizado de Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC). (GUERREIRO, 2013, p. 72).

Baseando-se no PAIC, o MEC institui o PNAIC, que tem como principal finalidade alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012b). O público-alvo são professores(as) do ciclo de alfabetização. Todos são contemplados com as ações, desde que o município tenha aderido, ou parte das ações, caso essa adesão não seja efetivada. Segundo registros do MEC (2013), mais

de 300 mil professores alfabetizadores receberam uma formação de 200 horas em alfabetização e linguagem, no ano de 2013, e participaram da temática alfabetização matemática, em 2014. Tendo em vista que o modelo adotado é presencial, há a necessidade de um contingente enorme de professores que auxiliem na formação de outros professores. A estrutura, portanto, é a partir de uma formação em rede. Um formador, selecionado pela IES pública participante do Pacto, trabalha com grupos de 46 orientadores de estudos em polos das IES, selecionados pelos municípios, esses, por sua vez, trabalham com grupos de 25 professores alfabetizadores, também em polos porém organizados pelas Diretorias de Ensino estaduais (DE) e as Diretorias Regionais de Educação municipais (DRE).

Um dos objetivos do PNAIC é fazer uma ampla reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula de jogos pedagógicos, que consiste em uma caixa de jogos que foi desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE) e foi incorporada ao PNAIC. Ela foi distribuída nas escolas pelo MEC e é composta por dez jogos que podem ser utilizados nos três anos do ciclo de alfabetização, podendo, se necessário, ser modificados pelo professor de acordo com a necessidade das crianças ou da turma em que o jogo for trabalhado. Esses jogos serão explicados no capítulo 2, porém não podemos deixar de dizer que caracteriza-se como uma importante e viável alternativa para auxiliar o processo de alfabetização e por favorecer a construção do conhecimento ao aluno, acervos do Programa Biblioteca em sua Casa (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assim como uma reflexão sobre o trabalho com o sistema de escrita, que é o alicerce do Pacto.

Também traz fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização. A dinâmica deste Programa de formação segue as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é “capacitado” e transforma-se em “capacitador” de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte (GATTI; BARRETO, 2009).

A portaria do MEC esclarece, no artigo 5º, que as ações do Pacto têm por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012b).

Para cumprir com o objetivo principal de refletir, estruturar e melhorar a ação docente dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam no 1º, 2º e 3º anos, o PNAIC conta com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais e municipais.

No PNAIC, os entes governamentais (governo federal, dos estados e municípios), comprometem-se legalmente a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações² anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

Conforme o Programa, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Está posto na formação continuada que,

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, 2012b).

Segundo este mesmo documento, para o processo de alfabetização é necessário que os(as) professores(as) estejam preparados(as), motivados(as) e comprometidos(as), e acompanhem o progresso da aprendizagem das crianças.

O PNAIC considera que o papel do(a) professor(a) é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012d, p. 6), por isso, propõe a formação dos professores alfabetizadores para a atuação docente.

A intencionalidade do PNAIC é citada e estruturada em quatro eixos de atuação:

² ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. A avaliação está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

- a) Formação continuada de professores alfabetizadores: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizados pelas universidades públicas nacionais. O material para a capacitação foi desenvolvido pela Universidade de Pernambuco (UFPE) com a colaboração de 11 instituições de ensino superior.
- b) Materiais didáticos e pedagógicos: livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.
- c) Avaliações: processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade.
- d) Gestão, mobilização e controle social: sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. Ela se dá em quatro instâncias: Um Comitê Gestor Nacional; Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto. O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), possibilita esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto.

Para o eixo formação continuada de professores alfabetizadores e de orientadores de estudo, o MEC oferece um curso presencial de dois anos para professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento. Os encontros com os educadores são conduzidos pelos orientadores de estudo. Estes são professores das redes municipais e estaduais, que fizeram um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Os municípios e estados informaram ao MEC, por meio do censo escolar, quais eram os educadores com formação em pedagogia e experiência

com os anos iniciais do ensino fundamental; estes foram o foco de atuação do Pacto. O diferencial dessa ação foi que o curso ocorreu em cada município, no próprio ambiente de trabalho do profissional.

O segundo eixo trabalhado pelo Pacto foi a distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização. O MEC distribuiu livros didáticos para os três primeiros anos do ensino fundamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os critérios de escolha desses livros estavam determinados no Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI – PNLD Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de convocar os editores para o processo de inscrição e seleção de obras de literatura destinadas aos alunos do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas que integram os sistemas de educação, federal, estadual, municipal e do Distrito Federal participantes do PNLD.

Esse edital prevê:

1. Do objeto
2. Dos prazos
3. Da caracterização das obras
4. Da composição dos acervos.
5. Das condições de participação
6. Dos procedimentos
 - 6.1 Do cadastramento de editores e da pré-inscrição das obras
 - 6.2 Da inscrição/entrega da documentação e das obras
 - 6.3 Da comprovação de inscrição/entrega da documentação e das obras
7. Da avaliação e seleção das obras
 - 7.1 Da triagem
 - 7.2 Da avaliação
 - 7.3 Da divulgação do resultado
8. Da acessibilidade
9. Do processo de habilitação
10. Dos processos de aquisição, produção e entrega
 - 10.1 Da negociação
 - 10.2 Do contrato administrativo
 - 10.3 Da produção
 - 10.4 Do controle de qualidade

10.5 Da entrega

11. Das disposições gerais.

Também houve uma lista de avaliadores participantes:

Nº	Nome do Participante	Titulação	Vínculo
1	Alice Áurea Penteado Martha	Doutorado	Universidade Estadual de Maringá
2	Ana Paula Mathias de Paiva	Doutorado	SMED –BH (Secretaria Municipal de Educação)
3	Ana Paula Pedersoli Pereira	Mestrado	Escola Municipal Cônego Sequeira, EMCS-SMED- PBH
4	Berta Lúcia Tagliari Feba	Mestrado	Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE
5	Bruna Lidiane Marques da Silva	Mestrado	E.M. José Maria dos Mares Guia
6	Carlos Gomes de Castro	Mestrado	Aluno de Doutorado da Universidade Federal do Rio de Janeiro
7	Carolina Teixeira de Paula	Graduação	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
8	Ceris Salete Ribas da Silva	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais - aposentada
9	Cláudia Caldeira Soares	Mestrado	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
10	Clenice Griffio	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais
11	Cristiane Dias Martins da Costa	Doutorado	Universidade Federal do Maranhão/Codó
12	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Doutorado	FFC – UNESP - Marília
13	Daniela Freitas Brito Montuani	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
14	Débora Cristina de Araújo	Mestrado	SEE do Paraná – C.E. Genesio Moreschi
15	Edgar Roberto Kirchof	Doutorado	Universidade Luterana do Brasil - Canoas
16	Elaine Maria da Cunha Moraes	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
17	Eliana Guimarães Almeida	Mestrado	PBH – Escola Municipal Anne Frank
18	Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira	Doutorado	UNESP – FCL Assis
19	Fabiana de Amorim Marcello	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA
20	Fernanda Rohlf's Pereira	Mestrado	Bolsista Universidade Federal de Minas Gerais
21	Flávia Brocchetto Ramos	Doutorado	Universidade de Caxias do Sul
22	Francisca Izabel Pereira Maciel	Doutorado	Faculdade de Educação/UFMG
23	Gilka Elvira Ponzi Girardello	Pós-Doutorado	Departamento de Metodologia de Ensino UFSC
24	Iara Tatiana Bonin Liebgott	Doutorado	Programa de Pós-Graduação em Educação - ULBRA

25	Jane Fischer Barros	Pós-Doutorado	Professora de Ensino Superior/ IPA
26	José Hélder Pnheiro Alves	Doutorado	Universidade Federal de Campina Grande
27	Juliane Gomes de Oliveira	Mestrado	Prefeitura de Belo Horizonte/ E. M. Vila Fazendinha
28	Juvenal Zanchetta Junior	Livre-docente em Educação	Universidade Estadual Paulista - UNESP
29	Lêda Maria da Fonseca	Mestrado	Fundação Cidade das Artes
30	Lovani Volmer	Mestrado	Universidade Feevale
31	Luciana Gruppelli Loponte	Doutorado	Faculdade de Educação - UFRGS
32	Luiza Tropia Silva	Mestrado	Prefeitura de Belo Horizonte
33	Marcela Coladello Ferro	Graduação	Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - UNESP/FCT
34	Maria Isabel Edom Pires	Doutorado	Professora Adjunta - UnB
35	Maria Lúcia Castanheira	Pós-Doutorado	Faculdade de Educação/UFGM
36	Margareth Mattos	Mestrado	Programa de Alfabetização e Leitura/Universidade Federal Fluminense
37	Mariana Revoredo	Mestrado	CELLIJ – FCT/ UNESP – campus de Presidente Prudente
38	Marília Forgearini Nunes	Doutorado	Professora Substituta no Departamento de Metodologia do Ensino – CE/UFSM
39	Marina Gontijo Santos Teixeira	Mestrado	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
40	Marli Cristina Tasca Marangoni	Mestrado	Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha (CESF)
41	Marli Silva Froes	Doutorado	IFNMG_ campus Januária -MG
42	Martha Lourenço Vieira	Doutorado	Centro Pedagógico/ UFGM
43	Milena Ribeiro Martins	Doutorado	Universidade Federal do Paraná - UFPR
44	Patrícia Barros Soares	Mestrado	Centro Pedagógico/ UFGM
45	Paula Cristina de Almeida Rodrigues	Doutorado	Centro Universitário Estácio de Sá de Belo Horizonte
46	Raquel Cristina Bâeta Barbosa	Mestrado	Escola Mun. Sobral Pinto – Escola Mun. Wladimir de Paula Gomes
47	Rildo José Cosson Mota	Doutorado	UFGM – FAE – Programa de Pós-Graduação
48	Rony Farto Pereira	Doutorado	UNESP – Campus de Assis (SP)
49	Rosa Maria Bueno Fischer	Doutorado	Faculdade de Educação / UFRGS
50	Rosa Maria Hessel Silveira	Doutorado	Faculdade de Educação da UFRGS

51	Sara Mourão Monteiro	Doutorado	Faculdade de Educação/UFMG
52	Silvana Augusta Barbosa Carrijo	Pós-Doutorado	Universidade Federal de Goiás
53	Tiago Alves Valente	Doutorado	UENP-CCP
54	Vanessa Ferraz Almeida Neves	Doutorado	Faculdade de Educação/UFMG
55	Vera Teixeira de Aguiar	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica - PUCRS
56	Virgínia de Souza Ávila Oliveira	Mestrado	Colégio Santa Dorotéia
57	Vitor Amaro Lacerda	Mestrado	Espaço do Conhecimento UFMG

Quadro 3 – Lista de avaliadores participantes – PNLD PNAIC

Fonte: FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Além dos livros, também foram disponibilizados jogos pedagógicos, que abordaremos no capítulo 2.

Para avaliar os resultados do PNAIC, o Ministério se baseou nos resultados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este eixo avaliação reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto às crianças; disponibilização de um sistema informatizado, que os professores alimentaram com os resultados da Prova Brasil de cada criança no início e no final do 2º ano; e aplicação, para os alunos concluintes do 3º ano, da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), visando medir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.

O quarto eixo de atuação do PNAIC é a atuação da frente de mobilização social pela educação. O MEC propôs trabalhar com um comitê gestor nacional, uma coordenação estadual e outra municipal, ou seja, um comitê composto por um coordenador estadual, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), um coordenador municipal, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e coordenadores regionais e locais (um por município), para assegurar capilaridade, mobilização e controle social, porém não foi divulgado nomes.

A ideia era monitorar as ações do Pacto, apoiando e assegurando a implementação de várias etapas do programa, por meio de encontros e fóruns. Por fim, o MEC daria ênfase ao fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação nos estados e municípios.

No PNAIC, a formação de professores alfabetizadores com ênfase em língua portuguesa incluiu três cursos, direcionados cada um para professores do 1º, 2º e 3º anos do

ensino fundamental. Cada curso tem duração de dez meses, dividido em oito módulos, com oito cadernos de formação; é ministrado por um orientador de estudo, que considera os princípios formativos aprendidos no curso de formação de professores ministrados por formadores e coordenadores das universidades federais. Dentre outras propostas, os cadernos da formação propõem reflexões pedagógicas e o reconhecimento da perspectiva da inclusão nos elementos do ensino, seja na alfabetização, avaliação, planejamento, currículo etc.

A concepção da educação inclusiva é pautada no respeito à heterogeneidade, no currículo multicultural, no educar na diversidade, entre outros. Enfim, o programa de formação continuada do PNAIC elenca concepções conceituais e busca formar um perfil de professor alfabetizador, que tenha a intenção de formar estudante e/ou cidadão, que visa atender as demandas da sociabilidade atual.

Nos documentos do PNAIC (BRASIL, 2012b) a alfabetização apresenta-se como um desafio para a educação, pois: “Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país”.

O PNAIC foi instituído pelo MEC em decorrência do curso de formação Pró-Letramento, mas sua gênese está ligada a uma história mais ampla, o PAIC, de grupos teóricos com intencionalidades específicas apoiados por interesses políticos, isto é havia interesses de elevação dos baixos índices da alfabetização na região onde foi desenvolvido o PAIC.

Assim, podemos observar os objetivos da formação do PNAIC e como foram divididos ao longo das unidades e devidamente apresentados:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;

8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita. (BRASIL, 2012d, p. 31).

Sobre esses objetivos, pode-se perceber que estão todos relacionados à prática pedagógica dos professores alfabetizadores e buscam proporcionar meios para que eles possam canalizar os objetivos dos conteúdos na busca pela plena alfabetização dentro de cada ano escolar do ensino fundamental.

Nos cadernos de formação é apresentado aos professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao docente apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo, ou mesmo ao associarem todas elas, ajustando à sua realidade.

Ainda no caderno, apresenta-se a colaboração do docente como um elemento importantíssimo no processo de formação, o qual vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se, por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Após a análise documental e dos cadernos do PNAIC, destacamos que o conteúdo do curso de formação continuada para os professores alfabetizadores tem como base a experiência do programa Pró-Letramento e,

[...] busca garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente. A formação precisa garantir ainda o aprofundamento dos conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo (BRASIL, 2012d).

Nessa relação, os processos educativos da formação desenvolvem ações para discutir os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, a avaliação e o

acompanhamento dessas crianças, o planejamento e a avaliação das situações didáticas e, ainda, procuram informar sobre os materiais didáticos distribuídos pelo MEC para o ciclo de alfabetização. Assim, percebemos que o propósito da formação continuada no PNAIC, cujo alvo é a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, tem consonância com alguns dos elementos centrais da formação do licenciado em pedagogia conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Segundo a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, “§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”.

As palavras empregadas nos cadernos de formação apresentam, como metodologia de ensino para o professor, propostas de estudos e atividades práticas; dito de outro modo, no Programa existe uma prática posta teoricamente para uma formação específica. Todavia, o PNAIC apresenta o objetivo de que os(as) professores(as) cursistas aprofundem as metodologias e as formas de ensinar para a criança ler e escrever, e, assim, garantam a elas o direito de aprendizagem ou de serem alfabetizadas, ao mesmo tempo em que esses(as) professores(as) desfrutem do direito de se desenvolverem profissionalmente. De acordo com o documento,

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012b).

No contexto do PNAIC, os cadernos de formação continuada apresentam claramente ideais do que aqui tratamos e a finalidade por melhorar a qualidade da educação, incluindo alguns conteúdos e produções dos programas anteriores de formação de professores. Com o intuito de melhorar a prática docente, o manual do Pacto expõe o seguinte planejamento:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do ensino fundamental, um para os docentes no ano 2, um para os professores do ano 3 e um para docentes de turmas multisseriadas. Quando o número de docentes de um dos anos for muito pequeno, as turmas poderão ser constituídas de professores de diferentes anos do ensino fundamental. O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente. Por isso, contém algumas atividades permanentes, como a retomada do encontro anterior, com socialização das

atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula planejadas, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro (BRASIL, 2012d).

Sabemos que aqui há uma falha na formação do PNAIC pois, em sua grande maioria, os professores mudam sua atuação de um ano para o outro, muitas vezes até não permanecendo no ciclo de alfabetização, já que a atribuição de classe/aulas depende de outros fatores, tais como pontuação e decisão do diretor, que vão além da vontade do professor.

Voltando à análise, foi observado que, dos cursos ocorridos em 2013 com ênfase em linguagem, há uma base comum em cada um dos oito cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa que têm os mesmos princípios gerais sobre a educação e tem o enfoque central nas mesmas temáticas que serão apresentadas no capítulo 2.

Porém, vemos que a formação no PNAIC “[...] é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação” (BRASIL, 2012d).

Por isso, cada curso tem suas especificidades conforme a etapa da escolaridade do ciclo de alfabetização. Diante desta organização dos cursos, ficamos com algumas dúvidas: Por que professores alfabetizadores, que trabalham no ciclo de alfabetização, têm formação diferenciada para cada classe/ano? O que encontramos para esclarecer mas que, infelizmente, não responde a pergunta é um documento elaborado pelo MEC, intitulado *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, que afirma:

É preciso eleger metodologias que intencionalmente respeitem o ritmo de cada criança. Isto é, que não concebam as crianças como um bloco homogêneo, mas que considerem o tempo de descobertas, de construção de hipóteses, de despertar o interesse de cada menino e menina do grupo. Crianças identificadas com seu grupo de origem e que são diferentes entre si têm grande potencial de troca e de enriquecimento na turma, trazem uma bagagem, uma forma de pensar e viver o mundo, um olhar para as questões desenvolvidas em sala de aula que acabam por ampliar as referências umas das outras. Tendo em vista essa abordagem de progressão da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, este documento apresenta Objetivos de Aprendizagem organizados em torno de Eixos Estruturantes. Esses Eixos, por sua vez, foram concebidos para garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que compõem cada Área de Conhecimento e o Componente Curricular Língua Portuguesa. Para cada Objetivo de Aprendizagem, nesta proposta, o professor encontrará uma escala contínua de desenvolvimento I (Introduzir) = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados. A (Ampliar) = mobilizar as crianças para expandir esta relação. C (Consolidar) = mobilizar as crianças para

sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem; a ele relacionado. Estas letras que aparecem ao lado de cada Objetivo de Aprendizagem indicam a progressão esperada durante o desenvolvimento da criança **dentro do** Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2012d, grifo nosso).

Esse documento aponta que cada classe/ano tem suas especificidades, mas não o motivo da diferenciação para os professores dentro desse ciclo, já que, em um determinado ano letivo, ele pode estar lecionando para o 1º ano e no ano letivo seguinte pode lecionar para o 2º ano ou 3º ano; ou até mesmo fora do ciclo de alfabetização.

Porém sabemos que está expresso em todos os documentos que regem o Pacto que o objetivo da formação é melhorar a prática do professor. Em coerência com este objetivo, os cadernos Alfabetização em Língua Portuguesa atendem as especificidades da prática docente.

A avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças no PNAIC tem duas vertentes (BRASIL, 2013d): a) Avaliação permanente e formativa – a formação, ao abordar o tema “planejamento”, prevê estratégias para avaliação permanente do desenvolvimento da criança; e será aplicada a Provinha Brasil, no início e ao final do segundo ano do ciclo de alfabetização; b) Avaliação diagnóstica e externa – ao final do terceiro ano do ciclo será aplicada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O PNAIC considera estas avaliações importantes, “[...] pois não afere somente os resultados obtidos pelos estudantes, mas sim todo esforço empenhado pelos sistemas e redes de ensino para o cumprimento da meta” (BRASIL, 2013d). Segundo o Pacto, estas avaliações permitem que os docentes e os gestores analisem os resultados e adotem ajustes; e possibilitam que as redes implementem “medidas e políticas corretivas” (BRASIL, 2013d).

Assim verificaremos o que os documentos nos trazem sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

1.3 AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA)

O desenvolvimento da implementação e as metas do Pacto e da formação são avaliados pela aplicação anual de duas provas, a saber: a Provinha Brasil, para as crianças do segundo ano e uma prova ANA para as crianças que completarem o ciclo de alfabetização – que são promovidas pelo Inep. Segundo o documento básico desenvolvido pelo Instituto,

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que

envolvam a gestão escolar, a infraestrutura das instituições, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

Os instrumentos de avaliação são:

Questionários - Para a coleta de informações a respeito das condições de oferta, serão aplicados questionários voltados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. O foco desses questionários será aferir informações sobre as condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras.

Teste de Desempenho - Para aferir os níveis de alfabetização e letramento, serão aplicados testes aos alunos matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do ensino fundamental. Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e o desempenho em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática serão compostos por 20 itens. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. No caso de Matemática, serão aplicados aos estudantes 20 itens objetivos de múltipla escolha.

Produção Escrita - Os itens abertos aplicados no teste de Língua Portuguesa têm como intuito aferir o desenvolvimento das habilidades de escrita das crianças matriculadas no 3º ano do ensino fundamental. Mais especificamente, o objetivo desses itens será verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos. Ao se aplicar itens de produção escrita, pretende-se avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos coesivos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade). Assim, com a produção textual dos estudantes, espera-se avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização.

Resultados - Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno. (BRASIL, 2013e)

Portanto, essas provas se integram a um processo avaliativo que considera:

[...] a **avaliação da aprendizagem dos estudantes**, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a **avaliação do sistema escolar**, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política. (BRASIL, 2007b, grifo do autor).

Com isso, logo após o primeiro ano da formação do PNAIC, a prática do professor cursista também foi avaliada já nos resultados da prova aplicada às crianças. Mas será

possível uma avaliação padronizada trazer resultados consistentes sobre sujeitos heterogêneos inseridos na dinâmica da vida social?

A prova ANA, aplicada aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental no período de 11 a 21 de novembro de 2013, recuperou os objetivos do PNAIC para justificar suas ações:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2013d).

Contudo, a prova ANA forneceu os indicadores sobre os processos de aprendizagem dos estudantes ao final do ciclo de alfabetização aferindo: a) a infraestrutura das instituições; b) a formação de professores; c) a gestão do SisPacto; d) a organização do trabalho pedagógico; e) o nível de alfabetização e letramento. Entre as Matrizes de Referências da Avaliação, cabe destacar:

As matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado. Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala. Por essa razão, afirma-se que a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade. Em outras palavras, a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. Esse recorte é justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto. (BRASIL, 2013d).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é censitária envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013.

Os resultados coletados em 2013 permitiram testar os instrumentos e construir a linha de base para análises posteriores. As proficiências em Leitura e Matemática obtidas com a

ANA de 2014 estão na mesma escala construída em 2013 e fornecem um diagnóstico da alfabetização dos alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Prevê-se que o acompanhamento seja feito de forma regular a partir de agora. No entanto, a prova foi cancelada em 2015. Durante a coletiva de imprensa que anunciou os dados da avaliação, o então ministro da educação Renato Janine Ribeiro disse que, se a avaliação ocorresse novamente agora, “não haveria tempo de fazer mudanças necessárias” e que a frequência ideal é realizar a prova a cada dois anos. A resolução que instituiu a ANA, porém, determina que ela seja realizada anualmente.

Em maio de 2015, as escolas já podiam consultar os resultados das avaliações. O MEC e o Inep divulgaram os dados da ANA realizada em 2014. Participaram do exame alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas de todo o país. Eles foram avaliados em leitura, escrita e matemática. Os resultados dos testes de aprendizagem realizados em seu município/estado são apresentados em uma escala de proficiência³ composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência. Significa dizer que, quando um percentual de estudantes está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. Nos quadros abaixo, registra-se a distribuição percentual dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental de seu município/estado por nível da escala. O nível 1 apresenta-se como nível mais elementar e o nível 4 como o mais elevado da escala.

Leitura (prova objetiva)			
Nome	Descrição	Percentual	
		2013	2014
Nível 1 (Até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes são capazes de: Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	13,07%	10,77%
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e	29,06%	28,12%

³ Proficiência é capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

	não verbal.		
Nível 3 (Maior que 525 até 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	42,52%	42,60%
Nível 4 (Mais que 625 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	15,35%	18,51%

Quadro 4 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência de Leitura – São Paulo (SP)

Fonte: BRASIL, 2013e.

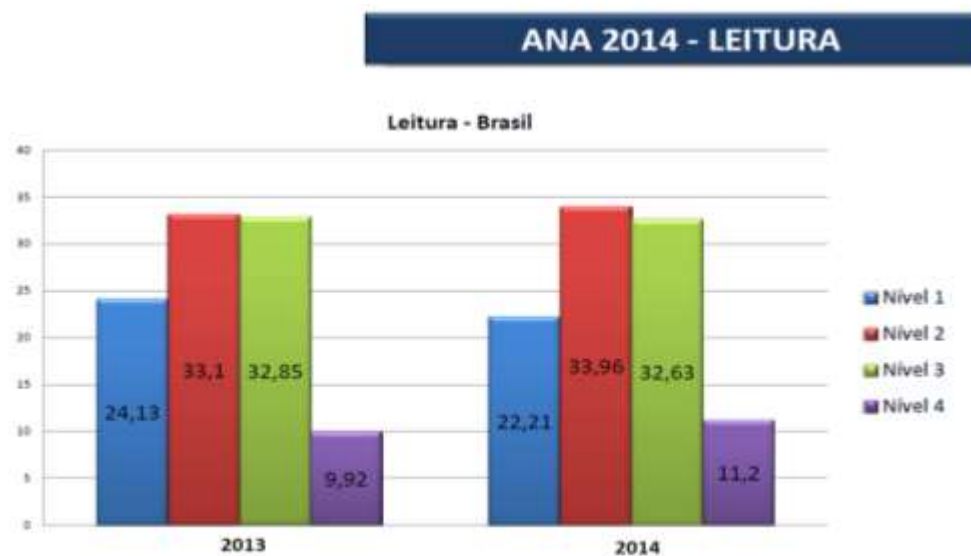


Gráfico 1 – Percentual de alunos nos níveis de Leitura – Brasil

Fonte: BRASIL, 2013e.

Escrita (prova discursiva)			
		Percentual	
Nome	Descrição	2013	2014
Nível 1 (Menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.		4,37%
Nível 2 (Maior ou igual 350 e Menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.		6,39%
Nível 3 (Maior ou igual 450 e Menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.		2,36%
Nível 4 (Maior ou igual 500 e Menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão.		64,60%
Nível 5 (Maior ou igual que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.		22,29%

Quadro 5 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência de Escrita – São Paulo (SP)

Fonte: BRASIL, 2013e.

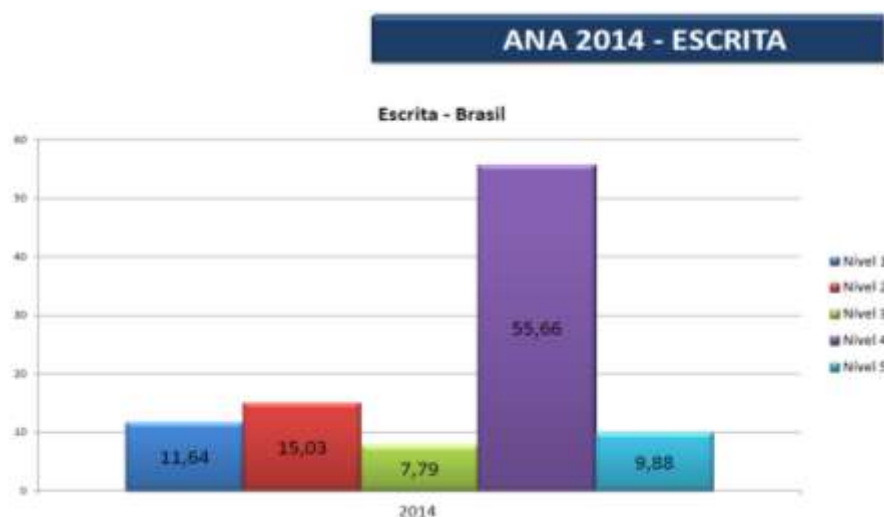


Gráfico 2 – Percentual de alunos nos níveis de Escrita – Brasil

Fonte BRASIL, 2013e.

Matemática (prova objetiva)				
		Percentual		
Nome	Descrição	2013	2014	
Nível 1 (Até 425 pontos)	Neste nível, os estudantes são capazes de: Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito. Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos. Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo). Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor. Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.	11,89%	10,41%	
Nível 2 (Maior que 425 até 525 pontos)	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos. Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas. Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas). Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos. Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10. Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens. Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento. Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.	27,85%	24,72%	
Nível 3 (Maior que 525 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de	21,56%	21,18%	

que 525 até 625 pontos)	imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário. Identificar frequências iguais em gráfico de colunas. Identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto. Identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas). Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena). Calcular subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos. Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar. Resolver problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.		
Nível 4 (Mais que 625 pontos)	Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de: Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas. Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos. Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra. Calcular adição de duas parcelas de até 03 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição; com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.	38,70%	43,69%

Quadro 6 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - Distribuição percentual dos estudantes por nível de proficiência de Matemática – São Paulo (SP)

Fonte: BRASIL, 2013e.

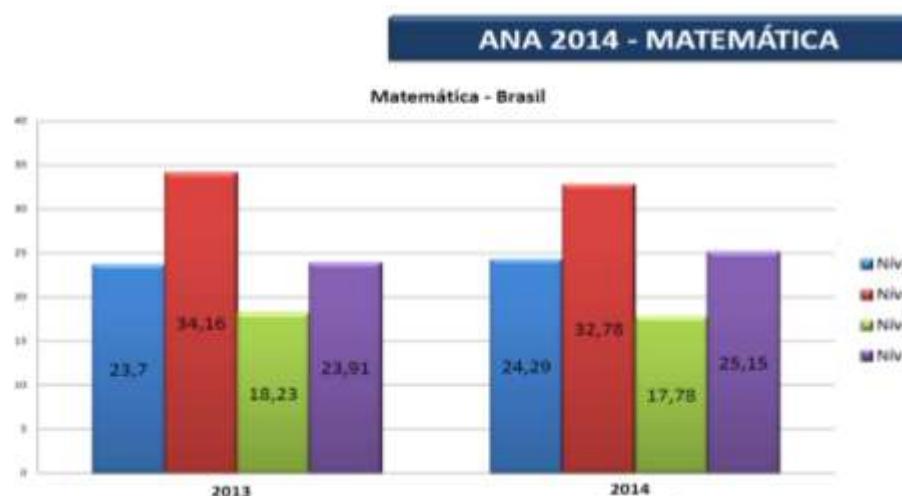


Gráfico 3 – Percentual de alunos nos níveis de Matemática – Brasil

Fonte: BRASIL, 2013e.

A ANA possibilitou conhecermos que algumas escolas obtiveram resultados exemplares e que, apesar das adversidades externas, conseguiram tirar seus estudantes do nível 1 e podem contribuir como referência para outras.

UF	MUNICÍPIO	LEITURA			MATEMÁTICA		
		Nível 1 - 2013	Nível 1 - 2014	DIFERENÇA	Nível 1 - 2013	Nível 1 - 2014	DIFERENÇA
Acre	RODRIGUES ALVES	44,2	25,83	-18,37	55,2	28,88	-26,32
Alagoas	SAO JOSE DA LAJE	53,71	26,35	-27,36	51,35	41,81	-9,54
Amapá	VITORIA DO JARI	54,74	45,49	-9,25	59,3	45,25	-14,05
Amazonas	ANAMA	38,09	10,72	-27,37	33,71	8,33	-25,38
Bahia	ITIRUCU	47,91	19,81	-28,1	42,13	30,63	-11,5
Ceará	MORAUJO	53,05	11,36	-41,69	53,76	9,76	-44
Espírito Santo	IBITIRAMA	40,6	26,28	-14,32	36,69	25,06	-11,63
Goiás	CAVALCANTE	42,1	23,31	-18,79	40,39	33,65	-6,74
Maranhão	PAULINO NEVES	72,91	45,73	-27,18	66,46	47,76	-18,7
Mato Grosso	ITANHANGA	26,95	6,96	-19,99	23,26	7,44	-15,82
Mato Grosso do Sul	SIDROLANDIA	35,93	15,92	-20,01	33,07	20,45	-12,62
Minas Gerais	SABINOPOLIS	39,25	6,17	-33,08	57,03	14,79	-42,24
Pará	URUARA	57,46	30,78	-26,68	44,02	29,26	-14,76
Paraíba	CUITE DE MAMANGUAPE	72,03	48,55	-23,48	51,9	47,92	-3,98
Paraná	BOA VISTA DA APARECIDA	32,41	15,27	-17,14	35,02	22,43	-12,59
Pernambuco	LAGOA DOS GATOS	45,27	11,53	-33,74	45,04	9,71	-35,33
Piauí	DOM INOCENCIO	62,59	38,36	-24,23	48,47	38,9	-9,57
Rio de Janeiro	PORCIUNCULA	41,68	28,16	-13,52	38,75	34,96	-3,79
Rio Grande do Norte	MONTANHAS	66,75	36,95	-29,8	65,82	40,51	-25,31
Rio Grande do Sul	CANDIOTA	41,01	17,63	-23,38	23,24	21,81	-1,43
Rondônia	CHUPINGUAIA	37,89	22,69	-15,2	38,53	23,64	-14,89
Roraima	BONFIM	59,79	49,65	-10,14	58,27	53,57	-4,7
Santa Catarina	LEBON REGIS	24,33	9,52	-14,81	17,01	12,05	-4,96
São Paulo	RIBEIRAO BONITO	29,47	8,49	-20,98	14,51	10,75	-3,76
Sergipe	SANTANA DO SAO FRANCISCO	62,51	46,97	-15,54	58,75	46,62	-12,13
Tocantis	PALMEIRAS DO TOCANTINS	53,58	32,92	-20,66	53,75	34,53	-19,22

Quadro 7 – Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – Redes Exemplares na Leitura e de Matemática – Brasil

Fonte: BRASIL, 2013e.

Um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores(as) é desenvolver ações que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É mudar e melhorar, sempre e mais. Para tanto, iniciaremos no próximo capítulo uma discussão a respeito da formação continuada de professores, apresentando as estruturas, estratégias, jogos e softwares utilizados pelo PNAIC.

CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar a formação continuada de professores, posta no PNAIC. Em seguida, abordamos as estruturas e estratégias dessa formação, assim como os jogos e softwares de apoio à alfabetização.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como já foi mencionado, o PNAIC dedicou um caderno à formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) contendo os princípios e estratégias formativas. Sabemos que há algumas diferenças fundamentais entre a formação inicial e continuada podendo ser destacadas, segundo Ferreira e Leal (2010), na formação inicial; embora alguns estudantes já possam estar desempenhando as funções docentes, não integram um grupo necessariamente formado por profissionais, com experiência e vivência da prática. Já na formação continuada, os papéis a serem desempenhados por eles são os de estudante e de profissional, ao mesmo tempo, sendo o papel de profissional preponderante, pois busca mudanças, aprimoramento na prática profissional.

Imbernón (2010), no entanto, afirma que se deve buscar sempre um equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, “[...] a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Ferreira e Leal (2010) destacam que a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações. Diferentemente da formação inicial, a opção em fazer parte ou não da formação, nem sempre se inscreve em um plano individual de interesse do(a) professor(a), ou seja, nem sempre é uma decisão que ele(a) toma sozinho:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o(a) professor(a) a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Consequentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação. (FERREIRA; LEAL, 2010, p. 69).

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os(as) professores(as) poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. Desse modo, não considerar alguns aspectos essenciais envolvidos nesse processo pode direcionar os esforços destinados à formação, justamente para o sentido contrário, pois trabalhar com os profissionais em serviço é, sobretudo, administrar diferentes saberes e procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os(as) professores(as) têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o(a) professor(a) não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário, principalmente, olhar para os(as) professores(as) sob o ponto de vista cultural e subjetivo.

Ferreira e Leal (2010) ressaltam que é importante discutir quais habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos(as) professores(as) nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e, principalmente, o seu envolvimento de forma satisfatória. Dessa forma, espera-se que alguns princípios sejam contemplados durante o processo formativo com os(as) professores(as).

Segundo Houpert (2005), a prática da reflexividade, é a capacidade que deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do(a) professor(a), pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. Sabemos, no entanto, que esse tipo de habilidade não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. Ela deve estar fundamentada, principalmente, em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática. E o que fazer concretamente para

materializar o desenvolvimento dessa competência nas formações e de que forma ela pode acontecer?

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica, principalmente, pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao(a) professor(a) deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque. De acordo com Houpert (2005), outro ponto a favor desse tipo de atividade nas formações se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas; elas modificam-se, complementam-se e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento na prática.

A mobilização dos saberes docentes é outro ponto central no debate sobre formação continuada. Os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. Quando falamos de saberes, no plural, estamos considerando que na profissão docente, assim como em outras profissões, existem diferentes esferas do conhecimento em jogo. Que conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando os professores como produtores de saberes.

Quanto a isso, Tardif (2002, p. 54) afirma que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes com os demais saberes. O autor destaca ainda quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. No quadro 8 demonstramos o que o autor entende que seja cada um dos saberes citados.

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos(as) professores(as). Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “[...] incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 38).

Quadro 8 – Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

Fonte: Quadro elaborado por Sueli Julioti com base no livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, de Maurice Tardif, Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos(as) professores(as), o autor chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos(as) professores(as). Essa posição de destaque se justifica, principalmente pela relação de exterioridade que os(as) professores(as) mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

A relação de exterioridade mantida pelos(as) professores(as) em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os(as) professores(as) mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação. No exercício cotidiano de sua função, os(as) docentes vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual a outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem transformar

algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus*⁴ específico a sua profissão.

Sendo assim, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos(as) professores(as) é, portanto, na interpretação de Tardif (2002), uma mistura de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados por eles(as) de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção. Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar, principalmente as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos(as) professores(as). Mas os saberes profissionais, para o autor, têm origens diversas e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos.

Sacristán (2008) afirma que a formação inicial do professor não dá conta das necessidades da escola de hoje por não conseguir fazer uma relação da teoria ensinada com a prática de ensino e aprendizagem e também as universidades não chegam à pesquisa da sala de aula como um todo (rotinas de trabalho, aprendizagens dos alunos, diversidade etc.). Nesse sentido, aponta:

A investigação educativa tem se preocupado com os discursos e não com a realidade que flagra a realidade profissional na qual trabalham os professores e as suas condições de trabalho [...]. A formação do professor deve considerar o significado do que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais

⁴ O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu com o objetivo de pôr fim à antinomia indivíduo/sociedade dentro da sociologia estruturalista. Relaciona-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir.

importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes. (SACRISTÁN, 2008, p. 84).

A formação dos(as) professores(as) demonstrada no material do PNAIC reafirma que é mais valorizado os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação; buscando procedimentos que os levem a um novo pensar e fazer a partir de diferentes processos, considerando os percursos individuais e sociais.

Nóvoa (1995) salienta que é importante dar voz aos(as) professores(as), trazer à tona o saber que eles(as) possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo, por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas, para serem conhecidos pelos(as) professores(as). Ou melhor, colocar em cena saberes diversos para que sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos.

Os diferentes saberes que integram o fazer do(a) professor(a) possuem seus lugares de valor no mundo contemporâneo e certos lugares podem ser considerados mais importantes que outros. Os conhecimentos se modificam com muita rapidez; assim, torna-se importante ressaltar, de acordo com Ferreira (2005), que, em meio a tantas mudanças a respeito do *lócus* que esse saber deve ocupar para que o exercício profissional docente tenha sucesso, é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que não estejam suficientemente seguros de que elas darão certo.

A constituição da identidade profissional, o ser professor(a) é uma expressão que diz respeito, principalmente, aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do(a) professor(a), suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros.

Outras profissões também possuem as suas adversidades, porém a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos, mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa autoestima do(a) professor(a).

Não podemos esquecer que o(a) professor(a) é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências. No entanto, tais experiências nem sempre têm sido respeitadas e suas vivências, ao longo da história da educação no Brasil, vêm sendo difundidas como sendo mal sucedidas.

Aprender a ser professor(a) inclui construir entendimento sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.

Olhar para o(a) professor(a) como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilita ou dificulta a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao(a) docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. De acordo com Bosi (1994, p. 55), “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”. Desse modo, a utilização das experiências dos(as) professores(as) pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico.

Além de trazer à tona as experiências profissionais individuais, o exercício da memória em processos formativos favorece também a rememoração dos aspectos coletivos do vivido, enriquecidos com experiências diferentes, relacionadas a um mesmo objeto, tema, situação ou prática.

A socialização é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato de o(a) professor(a) não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares.

A capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o(a) professor(a), no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o(a) docente deve ser estimulado(a) a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com os alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal.

O gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz. Privilegiar esses aspectos durante a formação favorece a materialização ao longo da vida. Nessa perspectiva, provocar o(a) professor(a) com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, constitui-se em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais.

Colaborar é outro elemento importantíssimo no processo de formação, o qual vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se, por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os(as) docentes exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Se considerarmos, de fato, que o(a) professor(a) é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada.

Diante do que foi exposto, vale a pena ressaltar algumas questões, para que possamos compreender que um processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai, da noite para o dia, como um remédio ou uma receita, vencer todos os males da educação. É importante termos em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades.

Para tal, temos que considerar a escola como espaço institucional cujo objetivo seja transformar a vida das pessoas e da sociedade. Nesse sentido, a formação continuada tem que considerar três pilares fundamentais: conceber o(a) professor(a) como sujeito produtivo, como construtor(a) e (re)construtor(a) de suas práticas; propor situações formativas que os(as) desafiem a pensar suas práticas e mudar as suas ações; levá-los(as) a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social.

Segundo Freire (2001), conceber o(a) professor(a) como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor(a) e (re)construtor(a) de suas práticas e não mero(a) reproduzidor(a) de orientações oficiais. Freire (2001, p. 94-97) aponta matrizes necessárias para conquistar ou chegar à práxis através do diálogo: o amor ao mundo

e aos homens como um ato de criação e recriação; a humildade, como qualidade compatível com o diálogo; a fé, como algo que se deve instaurar antes mesmo que o diálogo aconteça, pois o homem precisa ter fé no próprio homem.

Não se trata aqui de um sentimento que fica no plano divinal, mas de um fundamento pautado no poder de criar e recriar, fazer e refazer, através da ação e reflexão; a esperança, que se caracteriza pela espera de algo que se luta; a confiança, como consequência óbvia do que se acredita enquanto se luta; a criticidade, que percebe a realidade como conflituosa, e inserida num contexto histórico que é dinâmico. É sobre esta base que Freire enfatiza o ato pedagógico, como uma ação que não consiste em comunicar o mundo, mas criar, dialogicamente, um conhecimento do mundo; isto é, o diálogo leva o homem a se comunicar com a realidade e a aprofundar a sua tomada de consciência sobre a mesma até perceber qual será sua práxis na realidade opressora para desnudá-la e transformá-la. É por meio do diálogo que a relação educador x educando deixa de ser uma doação ou imposição, mas uma relação horizontal, eliminando as fronteiras entre os sujeitos.

Um processo formativo não ocorre de forma linear e simples, ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores(as) é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. Diante do exposto, buscamos a seguir apresentar a estrutura e as estratégias da formação do PNAIC.

2.2 A ESTRUTURA E AS ESTRATÉGIAS DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como já ressaltado anteriormente, o PNAIC tem como uma de suas ações a formação de professores(as) alfabetizadores(as). Essa ação se dá por meio de um curso, que apresenta uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas precisam estar articuladas para a realização do processo formativo dos(as) professores(as) atuantes nas escolas, nas salas de aula. Essa estrutura é composta por dois formadores(as) diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula, ou, como dizemos, com o “chão da escola”.

O primeiro, o(a) professor(a) formador(a), que realiza a formação dos(as) orientadores(as) de estudo, é vinculado(a) às universidades públicas brasileiras. O(A) orientador(a) de estudos, por sua vez, organiza, com base nos mesmos princípios formativos,

a formação dos(as) professores(as) atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país. Esse triângulo deve estar muito bem articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializa em práticas escolares.

Como está descrito no caderno de apresentação do Pacto, o curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 8 horas, conforme exposto no quadro 9:

Unidade	Ano / Classe	Título Caderno
01 (12 horas)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (8 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (8 horas)	1	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
	2	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (12 horas)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do

		campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (8 horas)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Educação do campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (8 horas)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do(a) professor(a) no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Quadro 9 – Cadernos de Formação de Língua Portuguesa

Fonte: PNAIC/CADERNO DE APRESENTAÇÃO.

Em suma, para se dar a perspectiva da prática docente e que de fato as aprendizagens sejam garantidas, após cada encontro teórico, é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem aos alunos avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica.

A proposta de organização da formação de professores(as) no âmbito do Pacto contempla variadas estratégias. Considerando a importância de termos determinadas estabilidades no processo formativo, algumas são permanentes em todos os encontros.

A estratégia leitura deleite foi apresentada como muito importante nos processos de formação de professores(as) alfabetizadores(as), pois favorece o contato com textos literários diversos. O momento da leitura deleite era visto com prazer e reflexão. Outra estratégia é a tarefa de casa e de escola que é retomada do encontro anterior. São atividades diversificadas que incluem: leitura de textos, com registro de questões para discussão; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; análise e produção de material didático. Essa estratégia faz com que o(a) professor(a) perceba a formação como um processo contínuo. Ela não ocorre apenas nos momentos dos encontros

presenciais. Ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação em casa ou na escola. Cada etapa é a continuidade de um conhecimento teórico que já foi construído e precisa ser retomado para a construção de novos conhecimentos. Essa retomada envolve, inclusive, a formação inicial.

Outra estratégia apresentada são os estudos dirigidos de textos. É importante na medida em que eles possam contribuir para a reflexão e a compreensão de princípios que orientam as experiências práticas. Os conceitos, teorias, pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio dos textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas, de modo a ampliar os conhecimentos e aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, nos textos que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética, são travados diálogos com a perspectiva construtivista. A busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis. A quantidade de textos da seção e temas para aprofundar de cada caderno é proporcional à carga horária trabalhada. As unidades com 12 horas têm três textos e as de 8 horas, têm dois textos. Há, desse modo, um texto para cada momento da formação de 4 horas. É importante que as leituras sempre tenham um objetivo claro e sejam retomadas no coletivo.

Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro é outra estratégia que faz o(a) professor(a) refletir sempre a respeito do que é possível fazer em sala de aula a partir do que foi trabalhado na formação. Para isso, o(a) professor(a) precisa analisar de maneira organizada suas condições e possibilidades de modificação ou readequação de procedimentos e intervenções em sua prática.

Estratégias como vídeo em debate e análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas é muito rica, por permitir ao(a) professor(a), quando visualizar as situações vividas por outros(as) professores(as) refletir, comparar, aprimorar, e a utilização dessa estratégia nas formações reconstrói a sua própria prática. E por fim há a análise das atividades das crianças que permite que o(a) professor(a) entre em contato com as respostas de cada uma diante de questões que lhes foram propostas. As análises das atividades das crianças podem ser utilizadas, principalmente, para identificar as hipóteses em que se encontram sobre determinado conhecimento, bem como as possibilidades de reencaminhamento e direcionamento da prática pedagógica.

Diante dessa perspectiva, podemos afirmar que a articulação entre a teoria e a prática precisam ser referências primordiais para a realização das ações formativas, aliadas à reflexão

a respeito da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Partindo desse pressuposto, a proposta do Programa é valorizar e contribuir para a efetivação de práticas transformadoras.

Um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação de professores(as) é acabar com a ideia de um modelo único de ensino. Portanto, pode-se afirmar que nada está pronto, que este é um momento no processo de redefinição da profissão e da compreensão da prática. E para esta redefinição, é necessário estar atento às mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação, estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que são fundamentais para o fortalecimento da profissão e para a própria sobrevivência do(a) educador(a), à necessidade de inovar e criar novas estratégias de aprendizagem sempre.

O(A) educador(a) precisa se colocar na posição de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua. E sempre buscar materiais que possam transformar sua prática em sala de aula, utilizando estratégias para alcançar seu objetivo, ou seja, alfabetizar; assim, apresentamos os jogos e softwares pedagógicos de apoio à alfabetização, apresentados no PNAIC.

2.3 JOGOS PEDAGÓGICOS DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO

Infelizmente, ao ingressar no ensino fundamental, a criança deixa de ser criança e se torna um aluno, com responsabilidade em aprender o que impõe os livros didáticos ou os planos do(a) professor(a). O brincar é visto como algo que não deve mais acontecer; agora a criança precisa aprender a ler e a escrever. Diante deste quadro, o que se verifica é uma forte ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental; antes, as ações pedagógicas envolviam o brincar, agora, a escolarização.

Os jogos, no processo de alfabetização, são muito importantes, pois fazem parte do mundo infantil. No momento em que a criança brinca manifesta os impulsos internos; a brincadeira é uma atividade que toda pessoa realiza ou realizou, por meio dela a criança sente prazer, liberdade, criatividade, descanso, começa assim a construção de sua própria identidade.

Torna-se muito importante que a escola e a família repensem seus papéis para que ambos promovam uma educação comprometida com o desenvolvimento da criança, a fim de que a alfabetização realmente aconteça.

Na formação do PNAIC, além dos cadernos de formação, há outros materiais que dão suporte estrutural ao curso, tais como: o livro “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (Brasília: FNDE); Estação Gráfica, 2007 – Organizadoras Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento; o livro: “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos. Belo Horizonte” (UFMG / CEALE, 2009) - Organizadoras: Francisca Izabel Pereira Maciel Mônica Correia Baptista Sara Mourão Monteiro; vários livros do PNBE do(a) professor(a) distribuídos às escolas; os livros da coleção Explorando o Ensino, disponíveis no Portal do MEC; os textos disponíveis pelo MEC no Portal, indicados nas unidades; os textos disponíveis pelas universidades, que possam contar como material de acesso livre pelos docentes; programas de DVD da TV Brasil e de outros programas.

Para articular a formação, ampliar possibilidades de interação e facilitar o acesso a vários desses materiais, o curso também conta com o portal do(a) professor(a) alfabetizador(a). Nesse portal são disponibilizados livros, programas de vídeo, relatos de experiência, dentre outros materiais que contribuem para a formação do(a) professor(a), tais como: materiais didáticos distribuídos pelo MEC; jogos de alfabetização; acervos do PNBE; acervos do PNLD; obras complementares; além dos diversos livros didáticos.

O MEC enviou para as escolas um conjunto de 10 jogos destinados à alfabetização que contemplam diferentes tipos de conhecimentos relativos ao funcionamento do sistema de escrita alfabética (SEA) e que podem ser utilizados nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização e, se necessário, poderão ser modificados pelo professor de acordo com a necessidade dos alunos ou da turma em que o jogo for trabalhado. A caixa de jogos foi desenvolvida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e foi incorporada ao PNAIC. Nesta caixa estão os seguintes jogos que possuem os seguintes objetivos:

Bingo dos sons iniciais: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras que podemos pronunciar separadamente; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (nas sílabas iniciais); perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons das sílabas iniciais das palavras (aliteração).

Caça rimas: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a

consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Dado sonoro: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; identificar a sílaba como unidade fonológica; identificar a sílaba como unidade das palavras orais; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração dos sons iniciais das palavras (aliteração); comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Trinca mágica: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras; perceber que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais, no final; desenvolver a consciência fonológica, por meio da exploração de rimas; comparar palavras quanto às semelhanças sonoras.

Batalha de palavras: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; identificar a sílaba como unidade fonológica; segmentar palavras em sílabas; comparar palavras quanto ao número de sílabas.

Mais uma: compreender que as sílabas são formadas por unidades menores e que, a cada fonema, corresponde uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); compreender que as sílabas variam quanto ao número de letras; compreender que, se acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; conhecer as letras do alfabeto e seus nomes.

Troca letras: conhecer as letras do alfabeto e seus nomes; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); compreender que, se trocarmos uma letra, transformamos uma palavra em outra palavra; compreender que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel, obedecendo, geralmente, ao sentido esquerda-direita; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; estabelecer correspondência grafofônica.

Bingo letra inicial: conhecer o nome das letras do alfabeto; compreender que as sílabas são formadas por unidades menores; compreender que, via de regra, a cada fonema, corresponde uma letra ou um conjunto de letras (dígrafos); identificar o fonema inicial das palavras; estabelecer correspondência grafofônica (letra inicial e fonema inicial); comparar

palavras que possuem unidades sonoras semelhantes; perceber que palavras que possuem uma mesma sequência de sons tendem a ser escritas com a mesma sequência de letras.

Palavra dentro de palavra: compreender que as palavras são compostas por unidades sonoras menores; perceber que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que uma sequência de sons que constitui uma palavra pode estar contida em outras palavras; segmentar palavra, identificando partes que constituem outras palavras.

Quem escreveu sou eu: consolidar as correspondências grafofônicas, conhecendo as letras e suas correspondências sonoras; escrever palavras com fluência, mobilizando, com rapidez, o repertório de correspondências grafofônicas já construído.

Os jogos foram intencionalmente preparados para que a aprendizagem da leitura e da escrita possa atender turmas heterogêneas, ou seja, com níveis diferentes de apropriação do SEA. Os jogos são classificados em três grandes blocos (LEAL et al., 2008, p. 19-20):

1. Jogos que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita que são: o bingo dos sons iniciais; os caças rimas; os dados sonoros; a trinca mágica e a batalha de palavras. Esses jogos auxiliam as crianças a tomar os sons como objeto de reflexão, de modo que os estudantes podem mais facilmente perceber que, para escrever, precisam refletir sobre como se constituem as palavras e quais são as semelhanças e diferenças entre as palavras quanto à dimensão sonora.

2. Jogos que levam a refletir sobre os princípios do SEA, que são: mais uma; troca letras; bingo da letra inicial; palavra dentro de palavra. A brincadeira com esses jogos favorece a reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, os princípios que constituem a base alfabética, promovendo reflexões sobre as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

3. Jogos que ajudam a sistematizar as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas, como o quem escreve sou eu. Este jogo é importante, sobretudo, para as crianças que já entendem o funcionamento do sistema de escrita e estão em fase de consolidação dos conhecimentos das correspondências entre letras ou grupo de letras e os fonemas.

Na alfabetização, eles podem ser poderosos aliados para que as crianças possam refletir sobre o sistema de escrita sem, necessariamente, serem obrigadas a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

No entanto, é preciso estar atento, porque nem tudo se aprende e se consolida durante a brincadeira. É preciso criar situações em que as crianças possam sistematizar aprendizagens, tal como propõe Kishimoto (2003, p. 37-38):

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos.

Nesse sentido, a professora continua sendo uma mediadora das relações e precisa, intencionalmente, selecionar os recursos didáticos em função dos seus objetivos, avaliar se esses recursos estão sendo suficientes e planejar ações sistemáticas para que as crianças possam aprender de fato. Os jogos, softwares e materiais pedagógicos são objetos que trazem um saber em potencial. Este saber potencial pode ou não ser ativado pela criança, ou seja, não podemos esquecer que é a professora que faz as mediações entre as crianças e os recursos materiais que disponibiliza, sendo necessário, portanto, que tenha consciência do potencial desses materiais.

Entendo que o processo de alfabetização de crianças deva ser realizado com prazer e construção e que a estratégia lúdica vem se configurando como uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil e aquisições formais. De acordo com Kishimoto (2003, p. 39),

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade.

A autora destaca a situação imaginária e as regras, como elementos importantes na brincadeira infantil, onde, nas situações imaginárias claras ou não, há regras implícitas e explícitas. Como exemplo, a criança, ao imitar um motorista, segue suas regras implícitas, diferente do futebol, onde as regras são explícitas, variando conforme estratégias adotadas pelos jogadores. Salienta que “[...] ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais” (KISHIMOTO, 2003, p. 43).

Os jogos de alfabetização podem favorecer tanto a compreensão da natureza e do funcionamento do sistema de escrita alfabética, quanto a consolidação do processo de alfabetização. No primeiro caso, eles contribuem para que, de maneira lúdica e prazerosa, as

crianças compreendam o que a escrita significa – as partes sonoras das palavras – e como ela reproduz – por meio da notação das unidades sonoras mínimas da fala, os fonemas. No segundo caso, visam, principalmente, a consolidar o conhecimento das correspondências entre fonemas e grafemas, bem como o desenvolvimento da fluência de leitura e escrita.

Dentre os jogos que se prestam especialmente a essa finalidade, alguns podem promover o desenvolvimento da consciência fonológica, permitindo, por exemplo, a reflexão sobre semelhanças sonoras e gráficas entre palavras. Outros podem se voltar mais especificamente para a exploração das relações entre grafemas e fonemas, por meio de atividades como transformar uma palavra em outra, mediante a substituição apenas de sua letra inicial.

Para selecionar os jogos que serão usados em sala de aula, é preciso analisar antes os seus objetivos didáticos, considerando os conhecimentos que podem ser construídos por meio do uso desse recurso e o público a que prioritariamente se destinam. É necessário considerar, ainda, que muitos jogos podem ser adaptados, variando os seus objetivos e o seu nível de complexidade. Em qualquer caso, antes de iniciar o jogo, é fundamental familiarizar os aprendizes com os seus materiais e regras.

Apesar de constituírem importantes recursos didáticos para alfabetizar, porque aliam a diversão e o prazer ao processo de aprendizagem, os jogos não garantem, por si só, a aprendizagem da escrita alfabética, sendo necessária a mediação do(a) professor(a) durante a realização das atividades e a proposição de outras situações de ensino nas quais os alunos possam sistematizar as aprendizagens realizadas.

Inicialmente, o(a) professor(a) pode fazer um levantamento dos jogos conhecidos pelas crianças. Verá que muitas delas brincam com a língua, quando cantam músicas e cantigas de roda; recitam parlendas, poemas, quadrinhas; desafiam os colegas com diferentes adivinhações; participam do jogo da forca, de adedonha (também chamado de stop ortográfico ou animal, fruta, pessoa, lugar) ou de palavras cruzadas, dentre outros jogos. Ou seja, o(a) professor(a) pode se valer dos jogos que as crianças já conhecem e que, juntamente com outros que ele introduzirá, ajudam a transformar a língua num objeto de atenção e reflexão.

Segundo Vever (1991), os jogos de linguagem, tão frequentes nas mais variadas culturas, permitem introduzir, na sala de aula, um espaço de prazer e de ampliação das capacidades humanas de lidar com a linguagem, numa dimensão estética, gráfica e sonora. O autor afirma que ao focar especificamente os jogos com palavras, observa que este tipo de atividades tem uma essência de materialidade lúdica:

[...] torna os signos palpáveis: nos damos conta de que as palavras não são feitas apenas de fonemas e grafemas, mas de sons e de letras e que estes sons e estas letras dialogam de uma palavra a outra, em correspondências tão polifônicas, que os sentidos acabam sempre misturando-se e embaralhando-se. [...] Brincar com as palavras torna-se, então, jogar com a substância da expressão: sons, letras, sílabas, rimas e com os acidentes de forma e de sentido que esta manipulação encerra. (VEVER, 1991, p. 27).

Mas razões de outra ordem também nos levam a considerar, seriamente, a necessidade de usar tais jogos, de forma intensa, no início da escolarização. Os ganhos alcançados comungam com evidências de que a consciência fonológica – num sentido amplo, que não se restringe à noção de “consciência fonêmica” – deve ser promovida durante o processo de alfabetização formal.

O uso dos jogos de alfabetização visa garantir a todas as crianças oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e os momentos de puro deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de textos e de palavras.

A fim de analisar os jogos usados no processo de alfabetização, Leal, Albuquerque e Leite (2005, p. 8) os classificaram em três grandes blocos:

1. Os que contemplam atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita; 2. Os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; 3. Os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas.

Hoje, a maior parte de jogos disponíveis no mercado é do terceiro tipo (leitura e escrita de palavras). Enfatizamos que a compreensão sobre o jogo é indispensável para que a atividade seja prazerosa e se reverta em situação de aprendizagem. Desse modo, é necessário que os(as) professores(as) leiam atentamente as regras dos jogos e se apropriem para trabalharem com as crianças.

Desta forma, cabe ao docente a tarefa de elaborar, preparar, planejar e ministrar suas aulas, utilizando-se de estratégias não só vistas, mas que ressignifiquem sua prática pedagógica contemplando a realidade na qual atua. É importante ressaltar que, durante a formação do PNAIC, tais jogos são discutidos com os(as) professores(as) a fim de que eles(as) possam introduzi-los no cotidiano escolar tornando a alfabetização um processo agradável e significativo. Apesar de fazerem referência aos softwares de apoio à alfabetização nos cadernos de formação e nos materiais didáticos, não foram apresentados em nenhum

momento quais os softwares e também não foram entregues junto com os jogos distribuídos às escolas.

2.4 OBRAS COMPLEMENTARES DE APOIO À ALFABETIZAÇÃO

Além dos jogos foram distribuídos às escolas obras complementares com o objetivo de ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. Essas obras configuram-se como instrumentos eficazes de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada.

Foram submetidas, em resposta ao Edital PNLD Obras Complementares 2013, 1.344 obras, distribuídas do seguinte modo:

- a) 359 obras da área de Ciências Humanas e Temas Transversais;
- b) 514 obras da área de Ciências da Natureza e Matemática;
- c) 471 obras da área de Linguagens e Códigos.

O PNLD/PNAIC distribuiu 6 (seis) acervos, formados, cada um, por 30 (trinta) títulos, sendo que 2 (dois) acervos são destinados aos alunos matriculados no 1º ano do ensino fundamental, 2 (dois) àqueles matriculados no 2º ano e 2 (dois) aos que estão matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Foram formados 2 (dois) acervos com 35 (trinta e cinco) títulos para cada categoria, a saber:

- a) Categoria 1 – textos em verso, tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;
- b) Categoria 2 – textos em prosa, tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos;
- c) Categoria 3 – livros ilustrados e/ou livros de imagens.

Trata-se, portanto, de um total de 180 (cento e oitenta) títulos, distribuídos às salas de aula das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental da rede pública, para utilização por estudantes e docentes do ciclo de alfabetização e letramento.

Os acervos são acompanhados dos Guias Literatura na Idade Certa: 1, 2 e 3, destinados à apresentação do processo de avaliação e seleção das obras e ao apoio pedagógico no uso criativo das obras distribuídas no âmbito das ações do PNAIC.

Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo-d'água
O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis	Balas, bombons, caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo!
A abelha	A baleia corcunda
Pinga pinga pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego?	Livro dos números, bichos e flores
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem chora ou não?
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A joaninha que perdeu as pintinhas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O Pequeno Paraquedista	O Tempo
A bola dourada	Família Alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar – Pra que serve o ar?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho!
Sombra	Mamãe é um lobo!
Música no zoo	Canteiro: músicas para brincar
De avestruz a zebra	Bichionário
Turma da Mônica: folclore brasileiro	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui?	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abracadabra

Quadro 10 – Acervos das obras complementares ao 1º ano do ensino fundamental

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/acervoscomplementares-2013>>.

2º Ano	
Acervo 1	Acervo 2
História de Dentinho	Tanta água
A quarta-feira de Jonas	O caminho do rio
Tudo por causa do pum?	Não afunde no lixo!
A poluição tem solução	Rosa dos ventos
Albert	Matar sapo dá azar
Quem é o centro do mundo?	Viagens de um pãozinho
A economia de Maria	Assim ou assado?
Apostando com o monstro Quem ganhou o jogo?	Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração
Usando as mãos: contando de cinco em cinco	Era uma vez... 1, 2, 3
Quem é a Glória?	O silencioso mundo de flor
A caixa preta	Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças
Não é brincadeira	Frederico Godofredo
Juntos na aldeia	Pigmeus: os defensores da floresta
Mas que bandeira!	Bruna e a Galinha d'Angola
Escrita: uma grande invenção Rupi!	Rupi! O menino das cavernas
Tarsila, menina pintora	Txopai e Itôhã
Primeiros mapas, como entender e construir	Estrelas e planetas
Mão e contra-mão	Mapa de sonhos
Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai	Festa da Taquara
O céu azul de Giotto	Arco-íris
Desvendando a orquestra formando plateias do futuro	O tabuleiro da baiana
A escola do cachorro sambista	Desvendando a bateria da escola de samba
Para comer com os olhos	Tarsila e o papagaio Juvenal
Bumba-boi	Seurat e o arco-íris
Abecedário hilário	Ciranda do abc
Bichos são todos...bichos	Ciranda das vogais
Para que serve um livro?	Delícias e gostosuras
Todas as cores do mar	O lugar das coisas
Iguais, mas diferentes	É um livro
Gato, castelo, elefante?	Grande pequeno

Quadro 11 – Acervos das obras complementares ao 2º ano do ensino fundamental

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/acervoscomplementares-2013>>.

3º Ano	
Acervo 1	Acervo 2
Rimas saborosas	Em busca da meleca perdida
Por que somos de cores diferentes?	Uma viagem ao espaço
Rubens, o semeador	Por que os gêmeos são tão iguais?
Dudu e a tagarela Bac	O ônibus mágico – no interior
Se o lixo falasse...	Dudu e o professor Aspergilo
Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos	Meu primeiro livro dos cinco sentidos
Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?	Irmãos gêmeos
Os filhotes do vovô coruja	Poemas problemas
Pés na areia: contando de dez em dez	O pirulito do pato
Viagem ao mundo indígena	O livro do pode-não-pode
Pretinho, meu boneco querido	Passarinhos e gaviões
O livro das combinações: quando um país joga junto	A pipa e a flor
O senhor das histórias	Alberto: do sonho ao voo
Ciranda	Histórias encantadas africanas
A Árvore da Família	Os Guardados da Vovó
Histórias de avô e avó	Histórias da nossa gente
Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?	Seringueira
As panquecas da Mama Panya	Como fazíamos sem...
Canção dos povos africanos	Sabores da América
Ritmo é tudo	Pintura aventura
Batuque de cores	O herói de Damião em a descoberta da capoeira
Gravura aventura	Rádio 2031
A rainha da bateria	Cores em cordel
Seu Flautim na Praça da Harmonia	Maluquices musicais e outros poemas
ABC doido	BIS
Um sapo dentro de um saco	A menina, o cofrinho e a vovó
As paredes têm ouvidos	O que dizem as palavras
Jabuti sabido e macaco metido	Sem pé nem cabeça
Festival da primavera: aventuras do Araquã	Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras
João das letras	Viviana, a rainha do pijama

Quadro 12 – Acervos das obras complementares ao 3º ano do ensino fundamental

Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/acervoscomplementares-2013>>.

As obras complementares aqui apresentadas, são recursos que podem favorecer a reflexão sobre o SEA; além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos, é possível ainda favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura. Fora do ambiente escolar, mesmo antes de aprender a ler, a criança está inserida em contextos sociais mediados pela leitura e escrita, que despertam sua curiosidade e promovem descobertas sobre várias áreas do conhecimento. A busca por respostas amplia seu relacionamento com o mundo e sua interação com os outros, o que acontece mesmo antes da escolarização.

Assim, a escola precisa ser um ambiente que permita a ampliação das possibilidades de conhecimento das crianças em situações cuidadosamente planejadas, que favoreçam o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, valorizando sua função diversificada e sua variedade de modos de falar. Para isso, a realização de um trabalho criativo e prazeroso que possibilite o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de diversas situações orais e escritas, deve ser uma preocupação constante do professor.

Durante o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), o objetivo do professor é promover o ensino do sistema de escrita alfabética (SEA). Mas não basta levar a criança a dominar a escrita. É primordial também fazer uso da escrita nas interações sociais. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos pode ampliar a possibilidade de a criança recorrer à escrita segundo suas necessidades comunicativas. Ainda nesse período de escolarização, a criança tem o primeiro contato com conhecimentos de diversas áreas, porém, estes não devem ser tratados de forma fragmentada.

É necessário envolver as crianças em um universo rico de possibilidades de aprendizagens mediante um trabalho interdisciplinar. Dentre os vários suportes textuais que podem atrair as crianças, podemos citar os livros. O contato com variados tipos de livros que compõem os acervos pode estimular a fruição da aprendizagem da leitura. As obras complementares apresentam o tratamento de vários componentes curriculares a serem ampliados por situações diversificadas, que promovam e despertem o interesse dos alunos durante o ciclo de alfabetização.

O grande desafio dos professores é desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam a formação das crianças, que reconheçam os usos da escrita em práticas sociais e que possibilitem a formação de leitores e escritores. Desse modo, as obras complementares

surgem como mais um recurso que pode vir a auxiliar os docentes do ciclo de alfabetização nessas práticas pedagógicas.

Em suma, os acervos complementares estão em sintonia com os currículos, com os jogos distribuídos e com a formação do PNAIC, na medida em que não só abordam temas de interesse escolar, como foram concebidos e realizados de forma a favorecer a aprendizagem. Por outro lado, são “livros de leitura”, como tantos outros, caracterizando-se por ampla circulação social. Portanto preenchem funções diversificadas, no processo de formação do aluno, ao mesmo tempo em que seduzem e entretêm o leitor.

Portanto, os acervos complementares são de natureza simultaneamente cultural e escolar, o que lhes confere um papel estratégico, nos processos de ensino e de aprendizagem, destinados a articular o letramento e a alfabetização iniciais com o acesso às grandes áreas dos conhecimentos escolares e mesmo às disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências.

Não podemos negar o valor inestimável de todo o material apresentado pelo MEC, porém, após o estudo dos cadernos da formação do PNAIC, surgiram muitos questionamentos decorrentes de leituras mais apuradas que antes não estavam presentes, enquanto participante da formação como professora alfabetizadora. Como pesquisadora dessa formação, as reflexões foram nos orientando a pensar se, no PNAIC, havia algum indicativo de pensar nos envolvidos do processo da educação escolar – professores(as) e alunos – como seres humanos culturais e históricos e como seria a atividade dos mesmos, com possibilidades concretas para realizar uma implementação da prática docente que alfabetize todas as crianças até os oito anos de idade. E para concluirmos essa linha de pensamento fomos a campo realizar a pesquisa.

CAPÍTULO 3 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA E A FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia utilizada, o cenário da pesquisa, caracterização dos sujeitos e os dados das entrevistas realizadas com os(as) cinco professores(as) alfabetizadores(as) e uma coordenadora pedagógica e suas respectivas análises.

3.1 A METODOLOGIA

A abordagem metodológica usada nesta pesquisa é de cunho qualitativo que, segundo Lüdke e André (2014, p. 14), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 12-13), possui cinco características básicas que são:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nesse tipo de pesquisa há um contato direto e prolongado entre o pesquisador e o seu ambiente de estudo. Há um intenso trabalho de campo. O contato com o local a ser pesquisado e analisado é direto e constante. Como o estudo se dá no local em que os fatos ocorrem esse tipo de estudo é chamado de “naturalístico”. Para os autores citados, quando um estudo é qualitativo ele também é naturalístico.

2) Os dados coletados são predominantemente descritivos. Isto significa que todas as observações do pesquisador são descritas: pessoas, situações, acontecimentos; portanto é comum encontrarmos citações, fotografias, desenhos, entre outros. Já que todos os dados da realidade são tidos como importantes, até o aspecto mais trivial da realidade estudada é visto como essencial para uma análise completa do problema em estudo. As questões mais simples são sistematicamente investigadas.

3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador está em observar como o problema se desenvolve no ambiente em que está sendo analisado. A complexidade que há no cotidiano de uma escola é sistematizada e descrita nas pesquisas qualitativas.

4) O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. O pesquisador busca compreender a ótica dos participantes do estudo, para isso ouve-os, podendo questioná-los ou confrontando os dados obtidos com outros pesquisadores. A informação é focalizada naqueles que vivem a situação em estudo.

5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Na abordagem qualitativa não há a preocupação inicial em formular uma hipótese ou teoria acerca do objeto de estudo. O pesquisador, no desenrolar do estudo, consegue focar em que ponto há necessidade de um estudo mais aprofundado para a compreensão de um dado problema; dessa forma, os dados no desenvolvimento da pesquisa vão se tornando mais específicos e sistematizados.

Como recurso procedimental foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Escolheu-se esse tipo de entrevista, pois ela “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 40).

Embora semiestruturada, o preparo para a entrevista deve ser muito bem elaborado, com base em um roteiro, mesmo que flexível, haja vista a importância de seguir uma ordem, das perguntas mais simples para as mais complexas, a fim de não coibir o entrevistado.

As entrevistas representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Nesta, a relação que se dá é a de interação entre quem pergunta e quem responde. A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre ambos: “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39). Ela permite o aprofundamento de pontos levantados.

Como exigências da entrevista é necessário o respeito ao entrevistado, a sua cultura e seus valores. Segundo Lüdke e André (2014, p. 41),

[...] o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente.

Nesta pesquisa, utilizamos a gravação direta pois permite registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado.

Para a análise das entrevistas fizemos uso da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, oscilando entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade do entrevistado. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 19).

Em relação à parte instrumental, segundo a autora, é importante observar os dados, o contexto e as circunstâncias a que a mensagem se vincula. Os objetivos da análise de conteúdo são a ultrapassagem da incerteza para saber se o que eu julgo ver na mensagem está realmente em seu conteúdo e o enriquecimento da leitura. As funções são a heurística, “[...] a análise de conteúdo para ver o que dá” (BARDIN, 2011, p. 30).

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas. (BARDIN, 2011, p. 31).

Portanto, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, mensagens, respostas, entrevistas etc. “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 32).

A descrição analítica segue procedimentos sistemáticos e objetivos na descrição do conteúdo das mensagens. Pode ser uma análise dos significados ou dos significantes. O principal são as características sistemáticas, objetiva e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, que tem por objetivo a interpretação das comunicações, na qual os dados subjetivos são codificados de forma a se tornarem objetivos. Para a autora,

[...] as regras devem ser: homogêneas [...], exaustivas (esgotar a totalidade do texto), exclusivas (um mesmo elemento do conteúdo, não pode ser classificado aleatoriamente em duas categorias diferentes), objetivas (codificadores diferentes,

devem chegar a resultados iguais) e adequadas ou pertinentes (isto é, adaptadas ao conteúdo e ao objetivo). (BARDIN, 2011, p. 36).

O analista é aquele que delimita as unidades de codificação, registro e contexto; a delimitação do corte de pesquisa define e orienta a análise dos dados. A técnica de classificar existe para pôr ordem na confusão inicial do início da pesquisa e escolher os critérios de classificação condizentes com a resposta que se procura encontrar.

Na análise de conteúdo, a primeira fase trata da descrição analítica, a segunda da inferência (a dedução lógica) e a terceira da interpretação. A descrição refere-se a uma técnica que apura as descrições de conteúdo de forma mais aproximativa e subjetiva para evidenciar com objetividade a natureza, as relações e os estímulos a que o sujeito em estudo é submetido.

A descrição traz a objetividade científica que é exigida num estudo acadêmico, sendo um dos instrumentos da análise de conteúdo. É definida da seguinte forma: “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (BARDIN, 2011, p. 36)

Em relação à inferência, “[...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’”. Além disso, as inferências respondem a questões como as causas e os efeitos das mensagens. “Inferência: operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 2011, p. 38-39).

A interpretação significa o tratamento dos conteúdos de forma sistemática, objetiva e descritiva, buscando relacionar os conteúdos com os contextos. Relacionando os conteúdos das mensagens com a análise em estudo, com o ambiente, os dados levantados buscando compreender a realidade em questão e o problema em estudo.

Para tanto se faz necessário entender as condições de produção para entender as determinações das comunicações. Assim, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para efetuar deduções lógicas e operações analíticas adaptadas à questão que se procura responder, para assim obter-se uma interpretação final fundamentada acerca do assunto analisado.

Também analisamos os documentos apontados no quadro 13:

DOCUMENTOS ANALISADOS	
Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012.	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.
Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012.	Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013.	Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Medida provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012.	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências.
Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013.	Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador.	Cadernos de formação e materiais didáticos.

Quadro 13 – Documentos analisados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de: <<http://Pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>.

A análise documental é uma técnica riquíssima de abordagem dos dados qualitativos, embora pouco explorada nas áreas de ação social. Segundo Phillips (1974 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 38), são considerados documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”.

Ainda quanto à análise de documentos, Lüdke e André (2014) afirmam que o uso desses instrumentos na pesquisa apresenta algumas vantagens, a saber: os documentos constituem fonte “estável e rica”, podendo ser consultados diversas vezes.

A análise documental tem por objetivo esclarecer a especificidade e o campo de ação da análise de conteúdo. Sem a função da inferência podemos definir a análise documental como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p. 45).

Através da análise documental podemos representar um documento ou utilizá-lo como uma fase preliminar de um banco de dados. O documento primário, após a análise

documental, torna-se um documento secundário, já que foi classificado, resumido ou modificado de alguma forma.

Entre a análise de conteúdo e a análise documental existem três diferenças fundamentais:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem; o da análise de conteúdo, é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p. 46).

As etapas da técnica de análise, segundo Bardin (2011), são:

1) Pré-análise: o material a ser analisado é organizado de forma operacional e as ideias iniciais são sistematizadas. A organização é dada em quatro etapas: a) leitura flutuante, quando temos o primeiro contato direto com o texto ou documento; b) a escolha dos documentos a serem analisados; c) a formulação de hipóteses ou objetivos; d) a determinação de indicadores através dos recortes do documento analisado, referenciando índices e elaborando indicadores.

2) Descrição analítica: trata-se da exploração do material com a definição de categorias, sistematização dos códigos e identificação das unidades de registro, unidade base do conteúdo para a categorização, contagem frequencial e unidades de contexto no documento, codificando os registros para a compreensão da sua significação. Os elementos principais dessa fase de análise são a codificação, a classificação e a categorização das unidades de registro do material visando a sua interpretação e inferência; trata-se do corpus do estudo, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

3) Análise: quando os resultados são tratados, inferenciados e interpretados. Há a condensação e o destaque das informações para a análise, sendo o momento da intuição e das análises reflexiva e crítica.

3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário da pesquisa é uma escola pública estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo (SP). O critério de escolha da referida escola deu-se por conveniência, uma vez

que a pesquisadora leciona nesta unidade de ensino e, portanto, tem livre acesso aos discentes, docentes, equipe gestora, funcionários e dependências da escola.

Dados oficiais da escola (autorização de funcionamento/instalação da escola): a unidade escolar foi criada com a denominação diferente do que é hoje. A princípio seria um posto de saúde, porém, com a alta demanda de crianças sem escola, o prédio tornou-se uma instituição escolar.

A escola está localizada em perímetro urbano, na região leste da cidade de São Paulo, com os turnos manhã e tarde de funcionamento. Os segmentos da educação básica e modalidades de ensino oferecido são ensino fundamental – ciclo de alfabetização e ciclo intermediário.

O bairro é caracterizado como uma das regiões mais valorizadas da zona leste; apresenta indicadores sociais próximos aos das regiões mais desenvolvidas da cidade. É uma das áreas mais arborizadas, com 78 praças em seu território.

Ela atende atualmente 527 alunos, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), oferecendo o curso de ensino fundamental – anos iniciais. Os alunos são provenientes das classes sociais baixa e média. Desde o início de 2015, a escola tem atendido um número maior de crianças advindas de escolas particulares da região uma vez que o poder aquisitivo dos pais sofreu uma queda, refletida pela situação econômica do país.

Há 20 docentes, sendo 11 efetivos distribuídos do seguinte modo: 1 professor de educação física, 2 professores de artes, 11 professores que lecionam do 1º ao 5º ano, 2 docentes readaptados, 4 são OFA – Ocupação de Função Atividade (categoria F, ou seja, não são efetivos). Há também 6 professores contratados (categoria O), lecionando de 1º ao 5º ano. Os gestores são: 1 coordenadora pedagógica, 1 vice-diretora, 1 diretora. Todos os docentes e gestores possuem formação em pedagogia.

A escola também conta com 1 gerente de organização escolar com formação em administração de empresa; 6 agentes de organização escolar, sendo 1 formado em pedagogia, 1 com ensino médio e 4 com ensino fundamental completo; 3 serviços terceirizados, sendo 1 merendeira e 2 de limpeza também com ensino fundamental completo.

É uma escola de proporções consideráveis, seu prédio é antigo, com muitas escadas, não há rampas nem elevadores, ou seja, não há acessibilidade, portanto, a escola não está preparada para a inclusão e atendimento a alunos com necessidades motoras. Ainda sobre sua estrutura há: sala de multimídia; sala de informática; sala de leitura; 20 salas de aula regulares; parque; pátio coberto e quadra coberta. Há um número significativo de árvores

frutíferas e não frutíferas no terreno, contribuindo para a formação de um ambiente tranquilo e agradável.

3.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 6, sendo 5 docentes que lecionam no ciclo de alfabetização e participaram da formação do PNAIC e 1 coordenadora pedagógica.

Foram escolhidos(as) para as entrevistas, como já mencionado anteriormente, professores(as) que lecionam no ciclo de alfabetização e participaram da formação do PNAIC. A coordenadora pedagógica (CP) foi escolhida por ter participado da formação como orientadora de estudos. No quadro abaixo apresentamos as características principais dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) entrevistados(as).

Para manter em sigilo suas identidades, foram utilizadas a sigla PA para professor(a) alfabetizador(a) – a saber, PA1, PA2, PA3, PA4, PA5 – e a sigla CP para a Coordenadora Pedagógica, apresentados no quadro 14:

Dados pessoais	PA1	PA2	PA3	PA4	PA5	CP
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino
Idade	32 anos	28 anos	49 anos	38 anos	36 anos	44 anos
Naturalidade	São Paulo/SP	Jeriquara/SP	Pato Branco/PR	Taubaté/SP	São Paulo/SP	São Paulo/SP
Estado civil	Divorciada	Solteira	Casada	Solteiro	Divorciado	Casada
Curso	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia / Psicologia	Pedagogia
Pós- graduação incompleta	Gestão Escolar	Não tem	Não tem	Psicopedagogia	Terapia Cognitiva Comportamental	Gestão Escolar
Ano/Série em que leciona	2º	1º	3º	2º	3º	-
Tempo de magistério	10 anos	06 anos	23 anos	12 anos	08 anos	25 anos
Tempo de atuação como professor(a) alfabetizador(a)	09 anos	06 anos	15 anos	08 anos	06 anos	18 anos

Quadro 14 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pelo quadro verificamos que são 4 professoras e 2 professores. Possuem entre 28 e 49 anos. Três são naturais de São Paulo (SP), um de Jiquara, interior de São Paulo e um de Pato Branco no estado do Paraná, duas são casadas, dois são divorciados e dois são solteiros. Todos são formados em pedagogia, sendo que um também cursou graduação em psicologia.

No momento, não há nenhum professor com pós-graduação completa, porém dois estão cursando gestão escolar e um terapia cognitiva comportamental. Um leciona no 1º ano, dois no 2º ano, e dois no 3º ano, além da coordenadora pedagógica. O tempo de magistério varia entre 6 e 25 anos, assim como o tempo de atuação como professor(a) alfabetizador(a) que varia entre 6 e 18 anos.

Verificamos também, no quadro, que há uma variação considerável do tempo de magistério entre os sujeitos entrevistados, porém, independentemente desse tempo, não houve variação nas respostas sobre se a formação continuada influencia ou não nas suas práticas pedagógicas, acarretando mudanças significativas.

Analizamos a seguir o que dizem os entrevistados no que se refere à prática pedagógica alfabetizadora e à formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

3.4 AS ANÁLISES DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Conforme mencionado na metodologia, as entrevistas foram do tipo semiestruturada e baseadas em um roteiro preestabelecido⁵ com 10 perguntas áudio-gravadas com a permissão dos(as) professores(as) e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora para posterior análise. Para tanto, os(as) professores(as) e a CP assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶ bem como autorizando a divulgação dos dados coletados que se encontram, na íntegra, nos anexos A, B, C, D, E e F desta dissertação.

Após a leitura minuciosa das respostas, elencamos três categorias na fala dos(as) professores(as), a saber: mudança da prática pedagógica, aprofundamento do processo de alfabetização, relação teoria e prática. Como já mencionamos, a coleta dos dados foi baseada em um roteiro de 10 perguntas que serão apresentadas no decorrer das análises.

⁵ Consultar Apêndice B e C para ler roteiro na íntegra.

⁶ Consultar Apêndice A para ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na íntegra.

Assim, iniciando nossas análises, e para que a reflexão seja crítica, precisamos pensar que refletir sobre a prática e na prática pedagógica promove uma série de mudanças no perfil do profissional da educação, que também busca a qualidade de ensino.

E quando buscamos a qualidade de ensino na educação básica nos voltamos para a construção da cidadania e para a aquisição de conhecimentos científicos, e repensamos a prática dos(as) professores(as), assim como a formação continuada, que nos faz refletir em como está expressa a amplitude do conceito de docência. E, por conseguinte, somos levados a considerar os saberes adquiridos na formação inicial, a vivência do cotidiano pessoal e profissional do(a) professor(a), bem como suas práticas pedagógicas e todo o movimento interativo que acontece dentro do contexto escolar.

Nessa perspectiva – a da formação de professores(as) que não se esgota no curso de formação inicial, nem tampouco em processos de formação continuada, que frequentemente são concretizados por meio de cursos, conferências, seminários e outras situações pontuais em que os docentes desempenham o papel de ouvintes, nas quais se desconhece que eles têm muito a contribuir e não só a aprender – é que analisamos suas práticas, após sua participação na formação do PNAIC, que constitui uma das categorias que sistematizamos em nossa análise. Tal escolha fundamentou-se nas evidências apontadas pelos(as) professores(as), que veem neste Programa um modelo de formação continuada que apresenta importantes reflexões e intervenções para a sala de aula, na medida em que, por meio da tematização da prática, possibilita a discussão das demandas de aprendizagem, bem como o encaminhamento de sugestões de atividades.

Vale ressaltar que, ao longo da história da formação do profissional da educação, a participação nos cursos de formação continuada acontece através de convocação das Secretarias de Educação (SE), tanto estaduais como municipais, para atender as demandas e cumprimento e diretrizes do Ministério da Educação, sendo este responsável pelas políticas públicas de formação de professores(as). Confirmamos isto, quando perguntamos para os(as) professores(as), **quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?** Afirmam que:

Foi um curso oferecido pelo MEC que tínhamos que participar, pois era direcionado para os professores alfabetizadores(as). (PA1).

Todos os professores que estavam trabalhando com a alfabetização teriam que participar deste curso de aperfeiçoamento para os professores alfabetizadores(as). (PA2).

Foi meio que obrigada, pois estava lecionando no 3º ano, como nos anos anteriores estava com 4º e 5º anos, mas depois achei melhor fazer assim poderia me

aperfeiçoar no âmbito da alfabetização, já que estava lecionando no ciclo de alfabetização. **(PA3).**

Tentar melhorar, aperfeiçoar. **(PA4).**

Eu fiz para minha formação em alfabetização, foi um meio de me especializar neste assunto. **(PA5).**

De acordo com os relatos dos(as) professores(as), podemos perceber que para os(as) professores(as) PA1 e PA2, os cursos de formação continuada são colocados, muitas vezes, sem fazer um levantamento prévio dos seus interesses e de suas necessidades. Embora o PNAIC seja um curso que trate de questões importantes para os(as) professores(as), não houve um levantamento direto, junto aos docentes participantes, de seus interesses. O(A) professor(a) PA3 afirma que, inicialmente, “foi meio que obrigada”, mas depois pensou em se aperfeiçoar no tema proposto pelo curso. Já os(as) professores(as) PA4 e PA5 manifestaram que sua participação teve origem na necessidade de melhorarem suas práticas, alegando expectativas diferenciadas.

Como já assinalamos anteriormente, o PNAIC leva em conta os estudos recentes sobre reflexão a partir da prática e, nesse sentido, apresenta questões importantes. Entre outros aspectos, destacamos as estratégias utilizadas para aproximação com os(as) professores(as) cursistas, a saber: identificação com os(as) professores(as) do grupo de referência; os(as) professores(as) tomam conhecimento de algumas experiências desenvolvidas por outros(as) professores(as) com características muito parecidas com as suas no sentido do que fazem em sala de aula, principalmente no que diz respeito à linguagem utilizada. Ainda, são importantes os momentos de estudos teóricos vinculados ao trabalho docente em que torna-se necessário aprofundar leituras, discutir questões relacionadas à prática pedagógica e desenvolver as propostas veiculadas no curso com seus alunos. E, em terceiro lugar, os encontros coletivos possibilitam a socialização dos avanços e dificuldades no momento da aplicação da atividade por parte dos(as) professores(as) cursistas em suas salas de aula.

A concepção de formação continuada baseada em atividades de curta duração, algumas vezes, tem sido compreendida como “[...] destinada a sanar falhas e suprir deficiências da formação inicial recebida” (MARQUES, 1998, p. 199), portanto, como uma atividade que ocorre distanciada dos projetos profissionais e do contexto escolar, resultando em um processo desarticulado do dia a dia do(a) professor(a) e das práticas curriculares.

Nesse sentido, consideramos que um programa de formação com as características do PNAIC, do ponto de vista da carga horária, apesar do CP afirmar o contrário, contempla

diferentes momentos na trajetória profissional docente, na medida em que favorece múltiplas devolutivas, com maiores possibilidades de os(as) professores(as) cursistas ressignificarem suas práticas pedagógicas.

É interessante observar que, mesmo nessas situações, os(as) professores(as) PA3, PA4 e PA5 buscam participar destes eventos a fim de buscar respostas para as dúvidas que surgem em sala de aula, procurando melhorar sua prática e construir novos conhecimentos. A esse respeito, a reflexão de Nóvoa (2002, p. 61-62) apresenta-se pertinente:

Ora, o que está em causa na formação continuada de professores não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se também aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora.

Assim, há evidências que os(as) professores(as) têm consciência da importância da formação continuada. Atestamos isso em suas falas, como por exemplo: “Assim ampliaria meu desenvolvimento e passaria para os alunos uma prática mais atual” (PA3). Sobre esta questão, Nóvoa (2002) afirma a necessidade de os(as) professores(as) conceberem a formação continuada articulando com objetivos de desenvolvimento profissional docente, para que possam elaborar pensamentos próprios sobre essa temática.

Entendemos que as preocupações do autor acima se aproximam das metas do PNAIC, já que este apresenta essas características, quando propõe momentos em que os(as) professores(as) devem realizar as atividades desenvolvidas no curso em sua sala de aula e depois trazer para uma discussão coletiva, pontuando como foi realizada, o que deu certo, o que não deu, proporcionando para os participantes do curso momentos de reflexão e de teorização da prática, conforme relato da CP diante da pergunta: **Como foi a realização do curso para os professores alfabetizadores e como eram os sujeitos dessa formação? Os conceitos relacionados à alfabetização e letramento foram aprofundados durante a formação?**

A qualidade da participação era muito boa, pois os professores eram sujeitos ativos neste processo de formação, pois a cada atividade realizada que ele tinha a oportunidade de também realizar em sala e depois discutir no grupo, fazia com que a cumplicidade do grupo fosse se consolidando a cada dia, com isto deixando de lado o medo de falar, de expor suas dificuldades e angústia, pois encontrava em seus parceiros a mesmas dificuldades, as mesmas angústias e isso fazia o grupo ficar mais coeso, e de que é possível criar caminhos e possibilidade para avançar nestas questões, que quando estamos lá em sala de aula parece ser tão nossa e tão difíceis de transpô-las. Como já disse, participava da formação do Ler e Escrever; assim, muitos dos conceitos que levaram para a formação dos orientadores de estudos já tinha incorporado em minha prática, porém sempre tem algo que podemos agregar, mas observei que quando atuava como orientadora de estudo foi preciso dispor de

mais tempo para a explanação dos conceitos envolvendo a alfabetização e letramento, pensei que por já atuar com a formação como coordenadora seria uma das etapas mais rápidas, mas me enganei, havia muita dúvida entre os professores, muitas afirmações no senso comum. (CP).

Quanto ao exposto pela CP, Scarpa (1998, p. 7) salienta que “[...] o professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática, repensar e refazer, trocando com o outro [...]”. Para os docentes, esse exercício faz sentido e pode provocar mudança da prática em sala de aula.

Cabe salientar que, em relação ao PNAIC, inicialmente, a reação dos(as) professores(as) foi de resistência à proposta, talvez por ser mais uma ação da Secretaria de Educação sem muita discussão com o grupo. Sendo assim, a princípio foram apenas para cumprir ordens, e, como já colocamos, por entender que de alguma forma esta atividade seria importante para sua formação, conforme evidenciam as seguintes falas:

Penso que quando nosso interesse está em melhorar, vemos a formação com bons olhos. (PA4).

Bom, quando eu participei do curso foi o Governo que mandou sem avisar, eu participei para aperfeiçoar. (PA5).

Primeiro quando o PNAIC surgiu foi uma coisa imposta, que todo professor alfabetizador deveria fazer o curso para aperfeiçoar, inicialmente só os efetivos receberiam as bolsas, os outros professores não teriam incentivo, mas logo depois das primeiras aulas começamos a perceber o que era o PNAIC. (PA1).

Entretanto, à medida que a formação foi sendo desenvolvida, essas concepções foram mudando. Afirmamos isto baseadas nas respostas dos(as) professores(as) à seguinte pergunta:

Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

A gente teve oportunidade de conhecer diferentes formas de trabalhar com textos, nas trocas de experiência e nas intervenções da orientadora de estudos. O que chamou minha atenção foram as produções de textos. (PA2).

Com muitas coisas, porque a gente lecionava de maneira alienada dentro da proposta do governo (Ler e Escrever), e com o curso ficou mais fácil, pois tinham materiais bons, e assim aproveitamos a oportunidade junto com os alunos. (PA3).

Adquiri mais segurança para trabalhar, mais conhecimento do conteúdo, passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois nossos ATPCs, infelizmente, não são de formação, eles são para passar informes e para cobranças de rotinas, semanários, diários e agora lançamentos na secretaria escolar digital o tal do “SED” e pior que não posso nem dizer que é aqui nessa escola pois dobro período em outra e é a mesma coisa. (PA5).

As respostas nos autorizam a inferir que os(as) professores(as) consideram que a formação contribuiu, trazendo ideias, sugestões que favoreceram efetivamente seu trabalho, pois sentiam uma relação entre o que aprenderam no curso e suas atividades em sala de aula.

Isso significa dizer que os processos formativos se constituem como espaços de interação em que formadores(as) e professores(as) em formação se percebem como parceiros possuidores de conhecimentos válidos. Nesse processo, teoria e prática não são entendidas como elementos isolados ou contraditórios, mas constituem-se como uma unidade. Nessa perspectiva, vale destacar o alerta de Hernández (1998, p. 12) sobre a questão:

Os professores possuem uma perspectiva funcional (o que se aprende deve servir para algo) na formação profissional. Isso faz com que a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação, embora possam estar mais ou menos legitimados academicamente, ao não serem produzidos nem legitimados pela prática docente, passam a ter pouca relevância na sua aprendizagem.

Pelas afirmações postas, é possível avaliarmos pelo menos duas posturas por parte dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa: a primeira evidencia que, a princípio, eles(as) tinham uma concepção de curso relacionado ao que estavam acostumados(as), ou seja, aquele sem ligação com os que vinham posteriormente. Já a segunda demonstra uma expectativa positiva em relação ao mesmo, pois à medida que a formação foi sendo desenvolvida conseguiu envolver os(as) professores(as).

Para nós, a razão deste envolvimento se evidencia nas discussões realizadas por ocasião dos encontros com seus pares, pois, quando os(as) professores(as) têm a oportunidade de discutir coletivamente suas angústias, eles(as) se sentem mais seguros e mais autônomos para tomar decisões. A esse respeito, Nóvoa (1997, p. 26) afirma que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Uma das estratégias de formação do PNAIC é oportunizar o exercício de se pensar a própria prática e, em decorrência disto, tomar decisões em favor da aprendizagem de seus alunos, assumindo, nas palavras de Freire (1997, p. 45), o ser sujeito de seu fazer.

Na dinâmica de aprender com significado, o(a) professor(a) sabe o que vai ensinar e, portanto, estimula o aluno a perguntar, a conhecer. De acordo com Freire,

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2006, p. 86).

Assim, formação continuada, por meio de modelos como PNAIC, sugere que as discussões e decisões das políticas públicas referentes à temática não se reduzem apenas aos

espaços formais escolarizados, mas como algo que precisa ser entendido a partir da reflexão do próprio trabalho, tendo o professor com protagonista principal do processo.

A rotina de estudo elaborada pelo PNAIC, segundo a qual os(as) professores(as) têm que planejar e realizar atividades em sala de aula, fazer os registros do que é desenvolvido no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SisPacto), também é levada para os encontros e, assim, as discussões são mais pontuais das situações vividas no cotidiano. Referente a esses registros, o CP responde a seguinte pergunta: **Como era realizado o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes alfabetizadores? E de que forma os docentes alfabetizadores eram avaliados?**

Além das trocas de experiências, realização das tarefas de casa, fotos e vídeos, eles sempre entregavam relatórios de como realizaram as atividades discutidas nos encontros, para com os seus alunos e se houve a necessidade de adequação da mesma para a turma. Além dos mesmos registrarem no sistema, o SisPacto com a realização das atividades, e nós orientadores avaliarmos os professores dando uma nota de 1 a 10, para sua participação na formação e realização das tarefas de casa. Assim como nós também éramos avaliados pelas IES, em nossos registros referentes à formação desses professores alfabetizadores. (CP)

Fica claro que, a partir dos registros, o professor também analisa sua prática, quando faz os registros e relê seus escritos, podendo tornar-se cada vez mais reflexivo. Segundo Macedo (2005, p. 32),

[...] refletir é ajoelhar-se diante de uma prática, escolher coisas que julgamos significativas e reorganizá-las em outro plano para, quem sabe, assim podermos confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuir sentido ao que foi realizado.

Os professores sujeitos de estudo consideram que realmente o PNAIC foi diferente dos outros cursos que tratam de alfabetização, como se apresentam nas respostas que se seguem à pergunta: **O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?**

Foi a consciência fonológica, mostrou na prática mesmo, nos orientou. Ele mostrou que é possível ir além das propostas do Ler e Escrever (Programa do Governo do Estado de São Paulo). (PA1)

Mostrou a prática, quer dizer houve muitas trocas de experiências, de atividades, vídeos das colegas que falavam de suas vivências nas turmas de alfabetização. Os depoimentos das professoras, as formas como elas trabalhavam, mostravam como podíamos fazer diferente e muitas vezes a mesma atividade. (PA2)

Dos outros ele mostrou a prática que nós não refletíamos, pois os ATPCs que é um momento para reflexão dessa prática não acontecem, pois só há a cobrança do uso do material do Ler e Escrever. Em minha opinião, o PNAIC foi um curso que nos liberou para usarmos, por exemplo, o método fônico de alfabetização. Ele trouxe

questões que a gente precisava saber. Não, saber não, na verdade argumentos para poder debater a cobrança do uso do material (Ler e Escrever) sem reflexão. (PA3)

Sim, porque ele valoriza muito o aluno, o PNAIC veio demonstrar que podemos refletir e fazer de outras maneiras, principalmente nas trocas de experiências, nos vídeos das atividades e nos materiais. (PA4)

Acho que sim, nos outros cursos não tínhamos muito proveito, tínhamos que ir para assinar a lista, na verdade não havia as discussões de como realizamos e como poderia melhorar, contextualizando, sabe? (PA5)

Nas falas das professoras percebemos que a metodologia utilizada possibilitou uma vivência diferente do que estavam acostumadas, na medida em que, por meio de recursos tecnológicos como os vídeos, ampliavam seus saberes. Estes vídeos eram compostos de depoimentos e vivências de atividades de professoras que atuavam com turmas de alfabetização e anos iniciais do ensino fundamental, do grupo de referência. Tais vídeos proporcionaram momentos de aproximação, uma vez que permitiram a compreensão de que era possível realizar um trabalho pedagógico com propostas diferenciadas mesmo quando o professor tem um grupo maior de alunos.

Quando questionados(as) se: **Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos de formação continuada que tratam de alfabetização?** constatamos as seguintes respostas:

Creio que a diferença está na forma abordada, na troca de experiências e nos materiais. (PA1).

De diferente foram as bolsas, pois estávamos recebendo para estudar, as trocas de experiências e a grande quantidade de materiais enviados à escola. (PA2).

Ah! Sim a ajuda de custo, a contextualização da teoria e a prática com as trocas de experiências e lógico a grande quantidade de materiais enviados às escolas. (PA3).

Sim, os materiais paradidáticos, os jogos pedagógicos, as trocas de experiências e o recebimento da ajuda de custo, geralmente você que paga pelo estudo, não é? (PA4).

Sim, a dinâmica da formação foi diferente, com os vídeos, fotos e troca de experiências com os colegas; a quantidade de material distribuído às escolas, pois cada sala do ciclo de alfabetização tinha o seu material e por fim nós recebermos para estudar. (PA5).

Verificamos que a fala dos(as) (PA2), (PA3), (PA4) e (PA5) fazem referência à bolsa de estudos. A concessão de bolsa de estudos aos participantes como forma de incentivo foi uma estratégia utilizada pelo Pacto. A Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012, define categorias da concessão de bolsas de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto, conforme apresentado no seu Art. 4º:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

I - coordenador-geral da IES;

II - coordenador-adjunto junto à IES;

III - supervisor junto à IES;

IV - formador junto à IES;

V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;

VI - orientador de estudo; e

VII - professor alfabetizador.

Já a Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013, define o valor das bolsas dos participantes da formação do Pacto em seu Art. 1º:

Art. 1º Fica definido o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador; II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo;

III - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;

IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;

V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior;

VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador-adjunto da instituição de ensino superior; e

VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da instituição de ensino superior.

Evidenciamos, também, nessas falas que o diferencial do curso foram as trocas de experiências. Assim fica claro que a escola necessita proporcionar momentos de socialização, troca de experiências entre os(as) professores(as), visto que nesta oportunidade, poderão refletir, discutir e contribuir para compartilhar as práticas docentes que foram efetivadas com sucesso ou não e buscar coletivamente alternativas para solucionar as dificuldades em sala de aula.

Partindo para outras questões que foram trabalhadas no PNAIC e analisando o relato dos(as) professores(as) sujeitos da pesquisa percebemos que as expectativas deles(as) se voltam para as questões de alfabetização de uma forma mais ampla, não contemplando apenas como o aluno pode aprender, mas também as maneiras como o(a) professor(a) pode oportunizar suas aprendizagens.

Segundo Weisz (2002), uma das organizadoras do Programa, a metodologia proposta pelo PNAIC concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor do conhecimento. Como alguém que pensa a escrita presente no mundo em que vive.

Muitas vezes, podem ocorrer dificuldades em estabelecer relação entre as teorias e as práticas de sala de aula. Ou seja, o(a) professor(a) sabe que precisa melhorar suas ações, mas

não sabe como e o que pode ser feito em sala de aula, para que realmente ocorram mudanças em seu fazer pedagógico. Quando trata de alfabetização e letramento, há um grande equívoco conceitual e a forma como expressa sua ideia sobre letramento e alfabetização, mostra que o(a) professor(a) ainda não tem muito clara a diferença entre os dois termos. Quanto a isso, Soares (2001, p. 45) aponta:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Soares (2003, p. 30) afirma ainda que o “[...] letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Por consequência, a autora revela que “[...] letramento é muito mais que alfabetização [...]”, ou seja, a alfabetização é um processo formal, enquanto o letramento é uma prática social.

Vale acrescentar que, neste debate, as contribuições de Ferreiro (2001) também são relevantes. A autora assegura que não há dicotomia entre alfabetização e letramento, pois os estudos revelam que esse processo acontece simultaneamente, e a aprendizagem da leitura e da escrita só faz sentido se houver vinculação direta com a prática social, conforme revelam as falas das professoras.

Conforme os relatos das professoras, que participaram da pesquisa, a concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da alfabetização na perspectiva do letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o SEA, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia. Em relação à pergunta: **Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita? E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?**

São dois processos que caminham juntos, isto fica claro com os materiais apresentados; os jogos e os livros paradidáticos. Agora, achei ótima a abordagem da aquisição do SEA, considerando o que as crianças sabem e levar a criança a procurar, a buscar e, com isto, formar crianças que sabem perguntar; o Ler e Escrever também tem isso, mas nunca sabemos se nossa prática pode melhorar, acho que quando registramos e compartilhamos ocorre a reflexão. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Não muito, a formação dele é de matemática, muitas questões relacionadas à alfabetização ficaram bem superficiais. (PA1).

Já conhecia as hipóteses de escrita que as crianças se encontram, pois o material do Ler e Escrever traz isso, mas nunca parei para pensar como acontecia o alfabetizar letando, coisa que o PNAIC nos fez pensar, por meio das trocas com os outros professores e o orientador que nos mostrava a teoria daquilo que estávamos trabalhando. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim, ela era da área de letras e bastante comprometida com a nossa formação, sempre em contato conosco por e-mail, por telefone e até pessoalmente foi visitar minha escola e participou de uma atividade de leitura compartilhada, desenvolvida por uma colega com seus alunos. **(PA2).**

Fica claro que a alfabetização e letramento acontecem no mesmo processo. A leitura e a escrita andam juntas, agora quanto ele ser diferente dos outros, na verdade, a dinâmica das trocas de experiência é que move você a refletir sobre sua prática. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim, bastante. Havia muitas questões levadas a ela que tínhamos nas discussões e ela trazia autores e textos para mostrar como estávamos trabalhando com eles em sala de aula, era muito bom saber e ver que a teoria estava em sala. **(PA3).**

Acho que é importante romper com a dicotomia teoria/prática e tratar as concepções como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. A partir do PNAIC acho que isso ficou mais forte, pois a quantos anos estamos com o programa Ler e Escrever, e ainda temos crianças que saem do ciclo de alfabetização sem estar plenamente alfabetizadas. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim. Ela era muito boa na formação, nunca saíamos como chegávamos. **(PA4).**

Aprendemos a trabalhar bem o alfabetizar letando. Às vezes subestimávamos a inteligência das crianças porque trabalhávamos com textos pequenos. O forte do Ler e Escrever foram as sondagens, como interpretar e localizar os alunos nas hipóteses de escrita, já o PNAIC pergunta de que maneira sua prática fará com que esses alunos avancem com suas diferenças na aprendizagem. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim. Ela era muito comprometida sempre trazendo os teóricos referentes ao tema discutido. **(PA5).**

Observamos que os(as) professores(as) trazem em seus relatos que o PNAIC não propõe um método específico, mas apresenta várias sugestões metodológicas. E nos parece que o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o(a) professor(a) alfabetizador(a) a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos. Assim, há sugestões de atividades didáticas bastante diversas que são apresentadas como troca de experiências.

Sendo assim, o professor tem um papel fundamental, pois precisa ser capaz de se autoavaliar e avaliar o seu aluno e suas aprendizagens no decorrer do processo de alfabetização; para tanto precisa criar situações que envolvam atividades significativas. É o que podemos constatar na resposta à pergunta: **Em relação à avaliação na alfabetização e a prática pedagógica, o que mudou pra você?**

Na verdade o que mudou foi a prática da avaliação, agora fico atenta aos avanços de meu aluno e não o que ele não sabe. Antes achava difícil entender o alfabetizar e letrar, então como iria avaliar se estava conceituando erroneamente o processo. É difícil falar sobre avaliação, pois sabemos que avaliar vai além das provas, porém as cobranças do sistema é quantificar o aluno, em um número/nota. **(PA1)**.

O que ficou claro, é que tínhamos que olhar para a avaliação não mais como um “medidor numérico” do saber do aluno. Olho para o que ele aprendeu, mesmo que não tenha atingido os conteúdos exigidos no ano/série. E também, não sei se por conta do tempo mal administrado e as cobranças burocráticas que só aumentam, não via a avaliação como um ato de mudança de nossa prática, pois se meu aluno não atingiu o objetivo proposto então preciso rever o processo de aprendizagem. **(PA2)**.

Agora, penso que para o aluno não há tanta tortura pra que ele produza nas avaliações, pois se verifica o caminho que ele fez para chegar onde está. Porém, a partir do momento que paro e também dou “minha cara a tapa”, porque avaliar é refletir e concluir o que preciso melhorar, acho que tudo muda até mesmo meu aluno que também vai querer melhorar. Posso dizer que foi isso que a formação do PNAIC fez comigo, valorizar essa ferramenta para promover a mudança de minha prática em sala. **(PA3)**.

A questão de como faço avaliação diagnóstica que é constante, diária, acho que mudou, foi isso, eu consegui perceber o nível que ele (aluno) está para trabalhar e daí fazer com que ele (aluno) avance no seu processo de alfabetização. Já a avaliação de todo o processo, isto é, do aluno, dos meus objetivos, da minha prática, essa realmente o PNAIC, meio que mexeu com nós, pois nossa orientadora fazia com que avaliássemos a todo o momento nos questionando; quando ela falava: Mas... todos nós parávamos e nos questionávamos: O que ela está vendo que nós ainda não enxergamos? Eram horas preciosas, que passavam muito rápido. **(PA4)**.

Quando a gente faz um diagnóstico e o aluno não corresponde as expectativa, ele é tido como alguém que não sabe. Mas após as discussões dos encontros, vejo o que o aluno sabe fazendo um diagnóstico, e então análise o que posso mudar em mim para que meu aluno avance, preciso conhecer o processo e relacionar a teoria com minha prática. Não é um curso que mudará valores enraizados, é um processo difícil, há muito em jogo, fatores que vão além da sala de aula, o estímulo e a valorização do profissional e outras coisas mais que cercam a educação. **(PA5)**.

Os(As) professores(as) conseguem fazer uma reflexão sobre a alfabetização, representada não apenas pelo ato de ensinar a criança a decodificar e codificar as palavras ou as letras. A **PA4** e a **PA5** explicitam em suas respostas que depois que participaram do PNAIC compreenderam que a alfabetização passa também por questões conceituais, que tem a ver com os aspectos sociais e culturais; começaram a repensar esse processo de uma forma ampla, incluindo preocupações relacionadas à avaliação, ao planejamento e à forma de conseguirem “alcançar” a todas as crianças.

Pelas respostas, observamos que houve mudanças na prática pedagógica dos(as) professores(as) após a formação, dentre elas as trocas entre os pares, as formas de avaliação, o respeito às hipóteses de escrita dos alunos, e como os agrupamentos podem ser produtivos quando há um conhecimento por parte do(a) professor(a) sobre as aprendizagens das crianças,

o interesse em oferecer atividades diversificadas, preocupação com as possibilidades e dificuldades das crianças em aprender novos conteúdos.

Podemos constatar, ainda, que os(as) professores(as) passaram a ter consciência da importância de seu papel como mediadores(as) nesse processo a partir de intervenções pontuais, em que criam situações nas quais as crianças “[...] têm que colocar em jogo tudo que sabem para realizar determinada atividade [...]” (WEISZ, 2002, p. 83).

E também que o cotidiano do(a) professor(a) deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas. Para Freire (2015), a prática pedagógica dos(as) professores(as) é algo que exige reflexão e compreensão do fazer pedagógico crítico e autônomo, visando à formação continuada. Segundo ele,

[...] na formação permanente do professor, 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática [...] (FREIRE, 2015, p. 43-44).

Fica evidente a necessidade de compartilhar o fazer pedagógico, que nos parece não estar acontecendo nas escolas, em seus horários de formação continuada, a fim de buscar a transformação da mesma, dentro de uma visão criativa e capaz de diálogo. Construindo e produzindo conhecimentos, o professor proporciona instrumentos e espaços adequados que possibilitam a construção do conhecimento também por seus alunos. De acordo com Freire (2015, p. 25),

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção... Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que as conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...].

O professor, então, analisa a realidade em que desenvolve sua prática, compreendê-la, interpretá-la e refletir sobre ela com o intuito de intervir, visando mudanças, pois

Os homens são seres da práxis. São seres do que fazer... Se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem que ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2001, p. 121).

Os professores se utilizam de vários saberes para a construção de sua prática. Porém, para Tardif (2002), os saberes provindos das experiências, da prática, não são saberes iguais

aos outros, mas, sim, formados de todos os outros, pois são em prol da própria prática que os demais saberes são articulados. É importante destacar que o PNAIC oportunizou em sua formação momentos para que os(as) professores(as) desenvolvessem atividades e depois discutissem como as realizaram, procurando teorizar essas ações e assim desenvolver uma avaliação do que foi realizado.

Por meio dos depoimentos, percebemos que, além das questões da prática pedagógica do docente, a qualidade no desempenho do processo de alfabetização depende do contexto sociocultural e institucional.

Dos outros ele mostrou a prática que nós não refletíamos, pois os ATPCs que é um momento para reflexão dessa prática não acontece, pois só há a cobrança do uso do material do Ler e Escrever. Na minha opinião, o PNAIC foi um curso que nos liberou para usarmos por exemplo, o método fônico de alfabetização. Ele trouxe questões que a gente precisava saber. Não, saber não, na verdade argumentos para poder debater a cobrança do uso do material (Ler e Escrever) sem reflexão. **(PA3)**.

Adquiri mais segurança para trabalhar, mais conhecimento do conteúdo, passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois nossos ATPCs, infelizmente não são de formação, eles são para passar informes e para cobranças de rotinas, semanários, diários e agora lançamentos na secretaria escolar digital o tal do “SED” e pior que não posso nem dizer que é aqui nessa escola pois dobro período em outra e é a mesma coisa. **(PA5)**.

Sobre as falas do PA3 e PA5, quando se referem aos ATPCs, vislumbramos nas respostas da PC a falha da formação do PNAIC, quanto aos gestores, principalmente o coordenador pedagógico; para tanto, quando questionada sobre a importância da gestão do coordenador pedagógico no PNAIC e qual o lugar do coordenador pedagógico nas políticas de formação continuada para alfabetização, a fala foi:

Então, analisando o material destinado a essa formação, concluímos que a política do PNAIC não contempla o coordenador pedagógico na formação. Isso foi bastante inquietante, uma vez que o coordenador pedagógico é fundamental no processo educativo. **(PC)**.

Um profissional de suma importância na gestão escolar, em especial na gestão pedagógica é o coordenador pedagógico. Entretanto, nos documentos do PNAIC, o mesmo não foi colocado como elemento importante, considerando sua função.

Os coordenadores pedagógicos das escolas que oferecem um ou mais anos do ciclo de alfabetização e que estejam em exercício na escola, poderão participar do curso de formação, na condição de orientador de estudo ou de professor alfabetizador (**se estiver lecionando**) e, na respectiva condição, receber a bolsa de estudo (BRASIL, 2012b, p. 28, grifo nosso).

A análise de Lück (2009, p. 95) remete a uma reflexão quanto ao critério delineado no PNAIC:

A gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...]. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem.

Caso não se tenha esta percepção, o(a) professor(a) será um solitário na complexa ação de alfabetizar e pode se tornar apenas um mero cumpridor de tarefas, o que ele não é.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) se faz importante no processo, desde a formação continuada, principalmente na efervescência dos dias atuais, a exemplo do próprio PNAIC que apresenta uma meta a ser cumprida: alfabetizar na idade certa. Grande problemática colocada pelos sujeitos da pesquisa, portanto um grande desafio para a gestão democrática da educação. Alfabetizar não é fácil, por isso o acompanhamento do profissional denominado de coordenador pedagógico se faz necessário.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a) é uma figura importante no processo da instituição escolar, principalmente na efervescência dos dias atuais que exige preparação para acompanhar as mudanças visíveis na sociedade e na educação. Na perspectiva do processo educativo direcionado à alfabetização é preciso ter objetivo e clareza para garantir um resultado satisfatório, pois cada ano que passa os alunos da escola crescem, avançam ou não no processo, novos alunos adentram a instituição escolar; por isso é necessário consciência e compromisso com o acompanhamento pedagógico do ato de ensinar no sentido inovador, sempre em busca da democratização da educação e consequentemente da sociedade, formando cidadãos ativos e críticos.

Não há como negar que o PNAIC é uma ação da política educacional de alfabetização que leva todos os envolvidos na educação a refletir, repensar e planejar. Os encontros surtem muitas trocas de experiências, resultando em fazer acontecer as atividades na sala de aula. Mas a questão da não participação dos coordenadores na formação continuada do PNAIC é um entrave, pois são eles que apoiam o quadro docente, pois, ao longo do processo de aprendizagem, acompanham o dia a dia da sala de aula, as entregas dos materiais didáticos, relatando que é um trabalho contínuo com vistas à implementação das ações do PNAIC. Se eles, que são os articuladores nas questões pedagógicas, ficam de fora, como levar a formação para seus ATPCs, se eles próprios não tiveram a formação?

Por fim, quando questionados sobre o que acrescentariam na formação do PNAIC, eles(as) responderam que:

Deveria ser uma formação permanente, pois hoje estou como professora do 2º ano, mas o ano que vem posso estar com 4º ou 5º ano, e a formação fica fragmentada. Ela podia trabalhar a partir dos erros e obstáculos na aprendizagem. Você entende? **(PA1)**.

Eu acrescentaria a coordenadora pedagógica na formação e tiraria essa condição absurda de estar lecionando no ciclo de alfabetização para participar da formação, ela tem que ser aberta para todos os professores, já que o material está disponível no site do MEC. **(PA2)**.

Estabelecer laços das teorias com às atividades de aprendizagem. Você sabe, né, pra isso precisamos de mais tempo de formação, ela foi fragmentada. **(PA3)**.

Eu modificaria a condição de estar lecionando no ciclo para participar da formação, pois em 2013 eu participei da formação de Língua Portuguesa, em 2014 não participei era de Matemática e para 2015 em Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, dizem que optou-se por considerar a interdisciplinaridade nesse ciclo de formação e eu perdi pois quando iniciou estava com 4º ano. Deveria ser uma formação permanente. **(PA4)**.

Eu acrescentaria um projeto para os alunos, comprometendo-os com atividades de pesquisa, mas para isso a formação teria que ser realmente contínua e não em módulos como foi. **(PA5)**.

Ampliar a formação para o coordenador pedagógico, envolveria assim a gestão da sala de aula, para um espaço mais vasto, ou seja gestão escolar. Negociaria e estabeleceria um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). **(PC)**.

Freire (1995) esclarece que não se muda a escola se não pensar a formação como permanente. Segundo ele,

Todos nós sabemos como a formação do educador ou da educadora vem sendo descuidada entre nós [...] não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora (FREIRE, 1995, p. 38).

A concepção de formação continuada que hoje se usa largamente, deveria ser formação permanente, já que as redes estaduais e municipais se utilizam dos ATPCs e JEIFs. Isso significa que não há uma cisão entre o momento em que o(a) professor(a) está em formação e a sua atuação docente, sua prática. A formação ocorre de forma constante, cotidianamente tendo em vista a realidade concreta em que os mesmos estão imersos. O(A) professor(a) é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la de acordo com a sua realidade existencial e concreta. Para Freire (2015, p. 27),

[...] quem forma se reforma e reforma ao formar-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação

pela qual um sujeito criador dá a forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A formação permanente de educadores, em Freire, conduz a dois processos. O primeiro defende que, para poder aprender, o sujeito ocupa simultaneamente duas posições, a de quem aprende e a de quem ensina. Assim, o pensar é sempre um diálogo com o pensamento de outro.

Um ponto-chave da formação permanente no pensamento de Freire (2005, p. 65) implica a compreensão do que é o ser humano: “O ser humano é um ser inconcluso e inacabado, que está em permanente movimento de procura. Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida”.

As formações continuadas que temos visto são formações que se encerram com o término do módulo, além disso, observamos que as formações têm seu assento nas demandas das necessidades atuais. Esta é a grande diferença, a formação permanente construída com diálogo, pensada e repensada, é consciente das dificuldades enfrentadas pelos docentes, mas sobretudo, é transformadora na busca de uma escola alegre, séria e compromissada.

Falar sobre formação continuada de professores é sempre um desafio. Embora existam opiniões divergentes sobre como ela deva acontecer, uma coisa é certa: a formação superior não é suficiente para preparar um professor, pois esta construção se faz na prática e na reflexão sobre a prática, como já alertava Freire.

A reflexão sobre a prática é parte essencial do processo de formação. Em se tratando da formação do PNAIC, se a reflexão não existir, corremos o risco de apenas instrumentalizar os professores sem que estes encontrem significado no que “aprendem” nas formações e não havendo, portanto, qualquer mudança em sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve por objetivo analisar a prática pedagógica de docentes alfabetizadores(as) a partir da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a fim de entender melhor os questionamentos práticos e teóricos da convivência com as crianças no cotidiano de sala de aula, e também as reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento.

Os(As) professores(as) participantes deste estudo, apesar de terem entendimento de que os cursos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação, muitas vezes, estão distanciados de suas realidades, têm a consciência de que é necessária a participação em grupos de estudos para que realmente possam viabilizar mudanças nas suas práticas em sala de aula, favorecidas pelas relações interpessoais entre os docentes.

Podemos inferir, também, que o PNAIC provoca alguns avanços em vários aspectos importantes no processo de ensinar e de aprender, principalmente no que se refere à motivação. Em relação aos professores, os dados evidenciam uma contribuição significativa do Pacto para o favorecimento das relações interpessoais entre os docentes, pois amplia a oportunidade de eles compartilharem suas preocupações e trocarem ideias sobre os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo assim com a melhoria das práticas pedagógicas e com o desenvolvimento pessoal do(a) professor(a), destacando a forma de se comunicar com os alunos e de administrar os conflitos.

Desperta no(a) professor(a) a autoestima e a possibilidade de ressignificar a prática pedagógica, o que provoca a conscientização de atitudes e gestos que muitas vezes ficam no campo do inconsciente, de modo que o(a) professor(a) não percebe o “poder” e a responsabilidade de ser modelo e referência para as crianças.

A escola é um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem em que a convivência permite continuamente a superação, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar.

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo, pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. O compromisso social requer um sujeito capaz de construir um saber crítico sobre si mesmo, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo. Exige-se, portanto, exercício consciente da ação, o que requer reflexão do próprio ato de existir.

A participação no PNAIC oportunizou uma reflexão mais aprofundada das questões de leitura e escrita, mas isto não garantiu de maneira direta mudanças na prática dos professores. Podemos constatar que cursos sistemáticos de formação continuada não modificam, substancialmente concepções, atitudes e práticas de professoras na sala de aula.

Percebemos o quanto as professoras sabem sobre o processo de leitura e escrita a partir das concepções de alfabetização, mas que precisam de um acompanhamento mais efetivo, talvez em ATPCs, para que esses conhecimentos se revertam em mudanças reais na prática pedagógica.

Apesar do PNAIC trazer propostas atuais e promover uma discussão aprofundada das questões de alfabetização despertando uma consciência de que é necessário repensar o processo de alfabetização, ainda é imprescindível investir mais nesta discussão em termos de políticas públicas que possam realmente elevar a qualidade do ensino em nosso país. Diante disso, podemos afirmar que o PNAIC pouco auxiliou na ressignificação de conceitos que provocassem mudanças na prática pedagógica, mas por outro lado apontou caminhos que podem ser retomados para uma reflexão sobre a importância de discussões na escola sobre a prática pedagógica, o que representa um trabalho compartilhado.

Ressaltamos que este Programa trouxe um material rico no campo pedagógico, principalmente na temática da prática e na reflexão para adequar o material às necessidades dos alunos. Observamos que sobre a utilização dos materiais do Pacto fica evidente que os(as) professores(as) não restringem suas práticas ao uso desses, mostram interesses em adaptá-los à realidade dos alunos. Sobre as estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) para a condução das aulas, a mais utilizada ainda é a aula expositiva. Verificamos, sim, algumas estratégias diferenciadas utilizadas por duas entrevistadas, que agora fazem parte de sua rotina, tais como o trabalho com projetos, leituras compartilhadas colaborativas, agrupamentos produtivos (além do pedagógico), contribuindo assim para aulas diferenciadas. Notamos que os livros didáticos são utilizados como um suporte, ampliando, desse modo, oportunidades para o professor criar alternativas para promover a alfabetização dos alunos.

Todos(as) os(as) entrevistados(as) se utilizam do material do Programa do Ler e Escrever do governo do estado de São Paulo. Notamos nas respostas um certo “alívio” quando foi explanado a consciência fonológica no PNAIC, parecendo-nos que o material (do Ler e Escrever) por eles(as) utilizado era de maneira contínua e também enxergando o mesmo como única e melhor alternativa e ampliando o conteúdo quando necessário; porém fica claro

que as entrevistadas se utilizam, agora, de outras propostas. Assim, a partir do estudo realizado podemos inferir que, por meio do PNAIC, as professoras da rede estadual de ensino de São Paulo, especialmente aquelas que participaram deste estudo, conseguiram romper com paradigmas do programa posto pelo governo de São Paulo, o Ler e Escrever, não o vendo mais como o único meio para atingir a alfabetização de seus alunos.

Outro ponto importante observado foi que, para os(as) professores(as), não bastam os estudos teóricos se estes não fizerem frente às questões mais relevantes da prática pedagógica. A relação teoria e prática na visão dos docentes está distante de suas salas de aula e tampouco da realidade de seu trabalho, por não conseguirem estabelecer a reflexão sobre a prática. A ausência desta reflexão mostra que a formação continuada não consegue fomentar mudanças significativas na prática dos(as) professores(as).

Embora situem positivamente a formação oferecida pelo PNAIC, para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que estes entram em contato com teorias de grande valia para a escola e para si, enquanto profissional, sentem dificuldade em significá-la no seu cotidiano de sala de aula. Este fato se dá pelo modelo aplicacionista que eles(as) professores(as) têm da formação continuada, ou seja, aquela que atende somente as questões práticas de sala de aula e que ocorrem, na sua maioria, de fora para dentro, evidenciando um modelo disciplinar do conhecimento.

Porém, observamos também, durante as entrevistas, o destaque de falha na formação, a não disponibilização da formação ao coordenador pedagógico e de também envolver a gestão escolar na formação. Ressaltar a importância do trabalho em equipe, a atitude de compartilhar, demonstrar cooperação em situações do cotidiano e se envolver nas relações de grupo são também ações importantes que ficam evidenciadas no uso da práxis, como atividade social transformadora. No entendimento de que a práxis é uma ação conscientemente dirigida, o que provoca não apenas os aspectos objetivos, mas também subjetivos da atividade que, na mesma medida em que atua sob a natureza, transformando-a, executa e modifica a si mesmo.

Há uma série de tensões que estão presentes nas falas dos(as) entrevistados(as), que caberiam uma análise mais aprofundada, porém pelo fato de fazer parte desse grupo de professores prefiro me abster nesse momento, tendo um tempo maior para amadurecimento intelectual, pois ele exige muito mais que identificar os conceitos; existem aqui relações do espaços onde estou inserida.

Observamos que o PNAIC é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação, que demanda o encaminhamento de uma série de outras ações que ultrapassam a formação continuada dos(as) professores(as), tais como: o trabalho de alfabetização coletivo na escola, a valorização dos profissionais da educação, a garantia de infraestrutura adequada às escolas, estímulo para a construção de propostas curriculares com a participação dos(as) professores(as), a existência de projetos pedagógicos consistentes nas redes de ensino e nas escolas, a utilização dos resultados obtidos por meio de avaliações para o planejamento de estratégias de intervenção com a participação do coletivo das escolas, entre outras medidas.

Diante do exposto, concluímos, que o PNAIC pode contribuir na formação continuada dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) se houvesse mudanças na estrutura da formação, ampliando para todos os professores do ensino fundamental I. E não podemos deixar de mencionar que a atitude dos(as) professores(as) e, principalmente, dos gestores diante da formação continuada também é fator preponderante para a construção da formação permanente no âmbito escolar minimizando as dificuldades encontradas no ciclo de alfabetização. Acreditamos que é possível ocorrer a mudança da prática pedagógica, mas é pertinente afirmar que uma proposta de formação continuada não pode, sozinha, proporcionar a reflexão para a possibilidade de mudança. Esta depende também das condições de trabalho dos professores e de seu compromisso com o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da educação na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. de P. L. Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 de fevereiro de 2006a. Seção 1, p. 1.
- _____. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2006b. Seção 1, p. 1.
- _____. Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 de abril de 2013a. Seção 1, p. 1.
- _____. Medida provisória n.º 586, de 8 de novembro de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 de novembro de 2012a. Seção 1. p. 1.
- _____. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Organizado por Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CD/FNDE nº 4 de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores(as), no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 04 março de 2013b. Seção 1, p. 6.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, DF: FNDE, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores(as) no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2013c. Seção 1. p. 6.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 de junho de 2013d. Seção 1. p. 17.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 05 de julho de 2012b. Seção 1. p. 22-23.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC n.º 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2012c. Seção 1. p. 15.

_____. Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013e.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: DF, 2012d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>. Acesso em: 30 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB/SEED. 2007a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília, 2007b. p. 44

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Formação Continuada de Professores: questões para reflexões**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1, p. 51-64.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. S. (Org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010. p. 7-20.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. Tradução Horácio Gonzáles et al. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GATTI, B. A. Desafios e caminhos para a formação de professores no Brasil. Brasília, DF: Undime, 2015. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/19-10-2015-15-16-desafios-e-caminhos-para-a-formacao-de-professores-no-brasil>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

_____; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GUERREIRO, C. Ceará, o berço do Pacto. Educação. **Revista Segmento**, 6 maio 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/ceara-o-berco-do-pacto-288360-1.asp>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, ano 1, n. 4, p. 9-13, fev./abr. 1998.

HOUPERT, D. Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend. **Cahiers pédagogiques**, n. 435, p. 45-49, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 398-404.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEITE, T. M. R.. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-131.

LEAL, T. F. et al. **Manual didático para utilização de jogos de alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: ArtMed. 2005.

MARQUES, M. O. **A formação profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 1998.

MINATEL, M. Q. P.; SANTOS, S. M. C. dos; GUIMARÃES, S. R. K. Avaliação dos professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 157-172, jan./abr. 2015.

MOREIRA, O. R. **Políticas públicas e direito à educação**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2007.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de Alfabetização no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização" no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, abr. 2013.

MOURA, T. M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: Inep, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Refletindo sobre educação continuada. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 23, ago. 2002.

PINTO, J. M. de R. et al. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SCARPA, R. **Era assim, agora não...** Uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.

SALOMÃO, R. **A formação continuada de professores alfabetizadores(as)**: do Pró-Letramento ao PNAIC. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.

SANTOS, N. F. C. dos. **Entre o Proposto e o Almejado**: da Proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) às Expectativas Almejadas por Docentes Participantes. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 61-125.

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

_____. Apresentação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002.

_____. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, Era Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-115.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

SOUZA, E. P. de. **A formação continuada do(a) professor(a) alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2014. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDIF, Mauricie. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Paula de Araújo Pinto. Direito fundamental à alfabetização. **Universitas: jus**, Brasília, DF, v. 23, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2012.

TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VEVER, D. Jeux sur les mots, jeux avec les mots. In: CARE, J. M.; DEBYSER, F. **Jeu, langage et créativité**. Paris: Hachette, 1991. p. 19-36.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa “**A Prática Pedagógica Alfabetizadora e a Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**”, portanto sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar a prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) a partir da formação continuada oferecida pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estou ciente que este estudo será conduzido por meio de entrevista. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, 15 de setembro de 2015.

Pesquisadora responsável: Sueli Julioti
Orientadora: Professora Dra. Lúcia de Carvalho Abões Vercelli
End.: Avenida Francisco Matarazzo, 612 – tel: 3665-9312

**APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas realizadas com professores(as)
alfabetizadores(as)**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PA

Data: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Estado civil: _____

Formação: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência nesta escola: _____

Tempo de atuação como professor(a) alfabetizador(a): _____

1. Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?
2. Como você achou que essa formação traria melhorias?
3. Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?
4. O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?
5. Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos que tratam de alfabetização?
6. Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita? E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?
7. Em relação à avaliação na alfabetização e a prática pedagógica, o que mudou pra você?
8. Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PNAIC em sala de aula?
9. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?
10. O que você achou da formação? O que você acrescentaria?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica**ROTEIRO DE ENTREVISTA – CP**

Data: _____

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Estado civil: _____

Formação: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência nesta escola: _____

Tempo de atuação como Coordenadora Pedagógica: _____

1. Como foi a seleção dos orientadores de estudo e o que o motivou a participar do PNAIC?
2. O que você achou da formação oferecida pelas IES?
3. Os encontros de formação promovidos pela Universidade têm auxiliado seu trabalho como orientador(a) de estudos?
4. Quais foram os aspectos positivos e negativos dos encontros de formação promovidos pela Universidade?
5. Como foi a realização do curso para os professores alfabetizadores e como eram os sujeitos dessa formação? Os conceitos relacionados à alfabetização e letramento foram aprofundados durante a formação?
6. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?
7. Todos os materiais disponibilizados pelo MEC para o PNAIC foram utilizados durante a formação?
8. Como era realizado o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes alfabetizadores? E de que forma os docentes alfabetizadores eram avaliados?
9. A formação possibilitou uma nova prática dos professores alfabetizadores e o que ele agregou ao seu fazer pedagógico? Explique.
10. Quais foram suas maiores dificuldades e conquistas enquanto formador(a)? E o que você acrescentaria na formação do PNAIC?

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista com PA1

1. Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?

Foi um curso oferecido pelo MEC que tínhamos que participar, pois era direcionado para os professores alfabetizadores.

2. Como você achou que essa formação traria melhorias?

Primeiro quando o PNAIC surgiu foi uma coisa imposta, que todo professor alfabetizador deveria fazer o curso para aperfeiçoar, inicialmente só os efetivos receberiam as bolsas, os outros professores não teriam incentivo, mas logo depois das primeiras aulas começamos a perceber o que era o PNAIC.

E o que era o PNAIC? Ah! Ele mostrou uma mistura de métodos, nós não precisávamos ficar “amarrados” ao Ler e Escrever (Programa do Governo do Estado de São Paulo).

3. Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

Pouca contribuição, a maior parte do que vimos já praticávamos aqui em São Paulo, mas para os professores novos na rede, acho que foi melhor.

4. O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?

Foi a consciência fonológica, mostrou na prática mesmo, nos orientou. Ele mostrou que é possível, ir além das propostas do Ler e Escrever (Programa do Governo do Estado de São Paulo).

5. Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos que tratam de alfabetização?

Creio que a diferença está na forma abordada, está na troca de experiências e nos materiais.

6. Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita?

São dois processos que caminham juntos, isto fica claro com os materiais apresentados; os jogos e os livros paradidáticos. Agora, achei ótima a abordagem da aquisição do SEA, considerando o que as crianças sabem e levar a criança a procurar, a buscar e, com isto, formar crianças que sabem perguntar; o Ler e Escrever também tem isso, mas nunca sabemos se nossa prática pode melhorar, acho que quando registramos e compartilhamos ocorre a reflexão. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?**

Não muito a formação dele é de matemática, muitas questões relacionadas à alfabetização ficaram bem superficiais.

7. Em relação à avaliação na alfabetização e à prática pedagógica, o que mudou pra você?

Na verdade o que mudou foi a prática da avaliação, agora fico atenta aos avanços de meu aluno e não o que ele não sabe. É difícil falar sobre avaliação, pois sabemos que avaliar vai além das provas, porém as cobranças do sistema é quantificar o aluno, em um número/nota.

8. Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PNAIC, em sala de aula?

A gente tenta, mas para realizar um trabalho deste precisamos ter muitas coisas em mãos e principalmente um número menor de alunos por sala. Falta material didático para criar ou adaptar o que foi visto no curso. A escola estadual não oferece condições para desenvolver todas as atividades vistas no curso.

9. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?

Sim, nas tarefas de casa e nos reencontros que tínhamos que debater como foi o desenvolvimento da atividade em sala de aula.

10. O que você achou da formação? O que você acrescentaria?

Achei boa. Deveria ser uma formação permanente, pois hoje estou como professora do 2º ano, mas o ano que vem posso estar com 4º ou 5º ano, e a formação fica fragmentada. Você entende?

ANEXO B – Entrevista com PA2

1. Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?

Todos os professores que estavam trabalhando com a alfabetização teriam que participar deste curso de aperfeiçoamento para os professores alfabetizadores.

2. Como você achou que essa formação traria melhorias?

Pensei que seria como os outros cursos que já fizemos.

3. Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

A gente teve oportunidade de conhecer diferentes formas de trabalhar com textos, nas trocas de experiência e nas intervenções da orientadora de estudos. O que chamou minha atenção foram as produções de textos.

4. O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?

Mostrou a prática, quer dizer, houve muitas trocas de experiências, de atividades, vídeos das colegas, que falavam de suas vivências nas turmas de alfabetização. Os depoimentos das professoras, as formas como elas trabalhavam, mostrava como podíamos fazer diferente e muitas vezes a mesma atividade.

5. Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos que tratam de alfabetização?

De diferente foram as bolsas, pois estávamos recebendo para estudar, as trocas de experiências e a grande quantidade de materiais enviados à escola.

6. Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita?

Já conhecia as hipóteses de escrita em que as crianças se encontram, pois o material do Ler e Escrever traz isso, mas nunca parei para pensar como acontecia o alfabetizar letrando, coisa que o PNAIC nos fez pensar, por meio das trocas com os outros professores e o orientador que nos mostrava a teoria daquilo que estávamos trabalhando. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim, ela era da área de letras e bastante comprometida com a nossa formação, sempre em contato conosco por e-mail, por telefone e até pessoalmente foi visitar minha escola e participou de uma atividade de leitura compartilhada, desenvolvida por uma colega com seus alunos.

7. Em relação à avaliação na alfabetização e à prática pedagógica, o que mudou pra você?

O que ficou claro é que tínhamos que olhar para a avaliação não mais como um “medidor numérico” do saber do aluno, olho para o que ele aprendeu, mesmo que não tenha atingido os conteúdos exigidos no ano/série. E também, não sei se por conta do tempo mal administrado e as cobranças burocráticas que só aumentam, não via a avaliação como um ato de mudança de nossa prática também, pois se meu aluno não atingiu o objetivo proposto então preciso rever o processo de aprendizagem.

8. Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PNAIC em sala de aula?

A maioria, sim, às vezes falta material para adaptar as atividades e principalmente as do encarte dos jogos matemáticos, mas tudo que aprendemos tentamos passar para os alunos.

9. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?

Sim, quando realizávamos as tarefas de casa e debatíamos como foi aplicá-las nos alunos.

10. O que você achou da formação? O que você acrescentaria?

Eu acrescentaria a coordenadora pedagógica na formação e tiraria essa condição absurda de estar lecionando no ciclo de alfabetização para participar da formação, ela tem que ser aberta para todos os professores, já que o material está disponível no site do MEC.

ANEXO C – Entrevista com PA3

1. Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?

Foi meio que obrigada, pois estava lecionando no 3º ano, como nos anos anteriores estava com 4º e 5º anos, achei melhor fazer, assim poderia me aperfeiçoar no âmbito da alfabetização, já que estava lecionando no ciclo de alfabetização. Assim ampliaria meu desenvolvimento e passaria para os alunos uma prática mais atual.

2. Como você achou que essa formação traria melhorias?

Não achei que traria melhorias, já tenho 15 anos de exercício.

3. Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

Com muitas coisas, porque a gente lecionava de maneira alienada dentro da proposta do governo (Ler e Escrever), e com o curso ficou mais fácil, pois tinha materiais bons, e assim aproveitamos a oportunidade junto com os alunos.

4. O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?

Dos outros ele mostrou a prática que nós não refletíamos, pois os ATPCs que é um momento para reflexão dessa prática não acontece, pois só há a cobrança do uso do material do Ler e Escrever. Na minha opinião, o PNAIC foi um curso que nos liberou para usarmos, por exemplo, o método fônico de alfabetização. Ele trouxe questões que a gente precisava saber. Não, saber não, na verdade, argumentos para poder debater a cobrança do uso do material (Ler e Escrever) sem reflexão.

5. Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos que tratam de alfabetização?

Ah! Sim a ajuda de custo, a contextualização da teoria e a prática com as trocas de experiências e lógico a grande quantidade de materiais enviados às escolas.

6. Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita? Fica claro que a alfabetização e letramento acontecem no mesmo processo. A leitura e a escrita andam juntas; agora, quanto ele ser diferente dos outros, na verdade a dinâmica das trocas de experiência é que move você a refletir sobre sua prática. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim, bastante. Havia muitas questões levadas a ela que tínhamos nas discussões e ela trazia autores e textos para mostrar como estávamos trabalhando com eles em sala de aula. Era muito bom saber e ver que a teoria estava em sala.

7. Em relação à avaliação na alfabetização e à prática pedagógica, o que mudou pra você?

Agora penso que para o aluno não há tanta tortura pra que ele produza nas avaliações, pois se verifica o caminho que ele fez para chegar onde está. Porém a partir do momento que paro e também dou “minha cara a tapa”, porque avaliar é refletir e concluir o que preciso melhorar, acho que tudo muda até mesmo meu aluno que também vai querer melhorar. Posso dizer que foi isso que a formação do PNAIC fez comigo, valorizar essa ferramenta para promover a mudança de minha prática em sala.

8. Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PNAIC, em sala de aula?

Não aplico todos, em virtude de salas numerosas e a confecção dos materiais a todos os alunos; assim, trabalhamos com os materiais que foram distribuídos, que infelizmente nem sempre é suficiente.

9. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?

Sim, como já disse, durante nossas discussões, nas trocas de experiências e nas lições de casa.

10. O que você achou da formação? O que você acrescentaria?

Estabelecer laços das teorias com as atividades de aprendizagem. Você sabe, né, pra isso precisamos de mais tempo de formação, ela foi fragmentada.

ANEXO D – Entrevista com PA4

1. Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?

Tentar melhorar, aperfeiçoar.

2. Como você achou que essa formação traria melhorias?

Penso que quando nosso interesse está em melhorar, vemos a formação com bons olhos.

3. Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

Na verdade, ele contribui para que eu tenha um certificado, mas para melhorar minha prática, acho que não, pois já realizava o que vi na formação.

4. O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?

Sim, porque ele valoriza muito o aluno, o PNAIC veio demonstrar que podemos refletir e fazer de outras maneiras, principalmente nas trocas de experiências, nos vídeos das atividades e nos materiais.

5. Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos que tratam de alfabetização? Sim, os materiais paradidáticos, os jogos pedagógicos, as trocas de experiências e o recebimento da ajuda de custo, geralmente você que paga pelo estudo, não é?

6. Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita? Acho que é importante romper com a dicotomia teoria/prática e tratar as concepções como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. A partir do PNAIC acho que isso ficou mais forte, pois há quantos anos estamos com o programa Ler e Escrever, e ainda temos crianças que saem do ciclo de alfabetização sem estar plenamente alfabetizadas. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim. Ela era muito boa na formação, nunca saíamos como chegávamos.

7. Em relação à avaliação na alfabetização e à prática pedagógica, o que mudou pra você?

A questão de como faço avaliação diagnóstica que é constante, diária, acho que mudou, foi isso, eu consegui perceber o nível que ele (aluno) está para trabalhar e daí fazer com que ele (aluno) avance no seu processo de alfabetização. Já a avaliação de todo o processo, isto é, do aluno, dos meus objetivos, da minha prática, essa realmente o PNAIC meio que mexeu com nós, pois nossa orientadora fazia com que avaliássemos a todo momento nos questionando; quando ela falava: Mas... todos nós parávamos e nos questionávamos: O que ela está vendo que nós ainda não enxergamos? Eram horas preciosas, que passavam muito rápido.

8. Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PNAIC em sala de aula?

Ah! Tem muita coisa que nós já fazíamos por conta do Ler e Escrever, mas para fazer tudo o que vimos no PNAIC, precisaríamos romper com muitas questões que temos enraizados em nossa prática, é verdade que fiquei mais crítico e reflexivo e busco mais para não ficar no senso comum.

9. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?

Muito pouco nas trocas de experiências, deveria se aprofundar mais.

10. O que você achou da formação? O que você acrescentaria?

Eu modificaria a condição de estar lecionando no ciclo para participar da formação, pois em 2013 eu participei da formação de Língua Portuguesa, em 2014 não participei era de Matemática e para 2015 em Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, dizem que optou-se por considerar a interdisciplinaridade nesse ciclo de formação e eu perdi pois quando iniciou estava com 4º ano. Deveria ser uma formação permanente.

ANEXO E – Entrevista com PA5

1. Quais os motivos que o(a) levaram a participar do PNAIC?

Eu fiz para minha formação em alfabetização, foi um meio de me especializar neste assunto.

2. Como você achou que essa formação traria melhorias?

Bom, quando eu participei do curso foi imposto pelo governo e veio sem aviso, mas eu participei para aperfeiçoar.

3. Em que o PNAIC contribuiu para sua formação e para sua prática em sala de aula?

Adquiri mais segurança para trabalhar, mais conhecimento do conteúdo, passei a trabalhar com mais segurança no desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois nossos ATPCs, infelizmente, não são de formação, eles são para passar informes e para cobranças de rotinas, semanários, diários e agora lançamentos na secretaria escolar digital o tal do “SED” e pior que não posso nem dizer que é aqui nessa escola pois dobro período em outra e é a mesma coisa.

4. O que o PNAIC trouxe de novo, de diferente, dos outros cursos?

Acho que sim, nos outros cursos não tínhamos muito proveito, tínhamos que ir para assinar a lista, na verdade não havia as discussões de como realizamos e como poderia melhorar, contextualizando, sabe?

5. Podemos afirmar que o PNAIC é diferente de outros cursos que tratam de alfabetização?

Sim, a dinâmica da formação foi diferente, com os vídeos, fotos e troca de experiências com os colegas; a quantidade de material distribuído às escolas, pois cada sala do ciclo de alfabetização tinha o seu material e por fim nós recebermos para estudar.

6. Há dicotomia entre alfabetização e letramento, como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita? Aprendemos a trabalhar bem o alfabetizar letrando. Às vezes subestimávamos a inteligência das crianças porque trabalhávamos com textos pequenos. O forte do Ler e Escrever foram as sondagens, como interpretar e localizar os alunos nas hipóteses de escrita, já o PNAIC pergunta de que maneira sua prática fará com que esses alunos avancem com suas diferenças na aprendizagem. **E o(a) formador(a) aprofundou os conceitos relacionados à alfabetização e letramento?** Sim. Ela era muito comprometida sempre trazendo os teóricos referentes ao tema discutido.

7. Em relação à avaliação na alfabetização e à prática pedagógica, o que mudou pra você?

Quando a gente faz um diagnóstico e o aluno não corresponde as expectativa, ele é tido como alguém que não sabe. Mas após as discussões dos encontros, vejo o que o aluno sabe fazendo um diagnóstico, e então análise o que posso mudar em mim para que meu aluno avance, preciso conhecer o processo e relacionar a teoria com minha prática. Não é um curso que mudará valores enraizados, é um processo difícil, há muito em jogo, fatores que vão além da sala de aula, o estímulo e a valorização do profissional e outras coisas mais que cercam a educação.

8. Você aplica todos os conhecimentos adquiridos no PNAIC, em sala de aula?

Essa pergunta é boa. Se parar pra pensar concluímos uma etapa de uma formação continuada, então presume-se que ela não está concluída... mas quando leva para escola, você se depara com os ATPCs, que deveriam ser uma extensão dessa formação, mas não acontece, portanto não aplicamos tudo o que vimos no PNAIC.

9. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?

Sim, nas tarefas de casa e durante a troca de experiências, que por sinal eram riquíssimas.

10. O que você achou da formação? O que você acrescentaria?

Eu acrescentaria um projeto para os alunos, comprometendo-os com atividades de pesquisa, mas para isso a formação teria que ser realmente contínua e não em módulos como foi.

ANEXO F – Entrevista com CP

1. Como foi a seleção dos orientadores de estudo e o que o motivou a participar do PNAIC?

Os orientadores de estudo selecionados para desencadear o processo de formação dos professores alfabetizadores nas redes de ensino precisavam ter o seguinte perfil: ser educador da rede municipal ou estadual, possuir formação em Pedagogia e experiência de trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental; como já fazia a formação do Ler e Escrever e recebi o convite da DE (Diretoria de Ensino), aceitei.

2. O que você achou da formação oferecida pelas IES?

Os orientadores de estudo participaram de uma formação de 200 horas de duração por ano, alfabetização em Língua Portuguesa (2013) e alfabetização Matemática (2014), totalizando 400 horas de formação. Um dos diferenciais nesse processo de formação é que a ação ocorre dentro de cada município, em polos formados pelas IES. Nós, os orientadores de estudos, também recebíamos uma bolsa auxílio do MEC para participarmos efetivamente do processo de formação. Porém achei que a nossa formação tinha um conteúdo muito extenso nunca conseguíamos concluir a pauta, assim ele (o conteúdo) era condensado para poder cumprir as 200 horas previstas.

3. Os encontros de formação promovidos pela Universidade têm auxiliado seu trabalho como orientador(a) de estudos?

Com certeza foi fundamental para nós, orientadores, os encontros promovidos pelas Universidades, pois oportunizou conhecimentos significativos que nos subsidiaram para a nossa prática nas formações dos professores, porém a pauta dos encontros era sempre longa e o tempo muito reduzido, assim os conteúdos dos cadernos eram praticamente reduzidos.

4. Quais foram os aspectos positivos e negativos dos encontros de formação promovidos pela Universidade?

Os positivos foram: as palestras, os estudos em grupos, as trocas de experiências e saberes possibilitados nos encontros e que com certeza conduziram o sucesso na formação dos professores. De negativo foi o tempo reduzido para aprofundar os conhecimentos necessários contidos nos cadernos.

5. Como foi a realização do curso para os professores alfabetizadores e como eram os sujeitos dessa formação? Os conceitos relacionados à alfabetização e letramento foram aprofundados durante a formação?

A qualidade da participação era muito boa, pois os professores eram sujeitos ativos neste processo de formação, pois a cada atividade realizada que ele tinha a oportunidade de também realizar em sala e depois discutir no grupo, fazia com que a cumplicidade do grupo fosse se consolidando a cada dia, com isto deixando de lado o medo de falar, de expor suas dificuldades e angústia, pois encontrava em seus parceiros a mesmas dificuldades, as mesmas angústias e isso fazia o grupo ficar mais coeso, e de que é possível criar caminhos e possibilidade para avançar nestas questões que quando estamos lá em sala de aula parece ser tão nossa e tão difíceis de transpô-las.

Como já disse, participava da formação do Ler e Escrever, assim muitos dos conceitos que levaram para a formação dos orientadores de estudos, já tinha incorporado em minha

prática, porém sempre tem algo que podemos agregar, mas observei que quando atuava como orientadora de estudo foi preciso dispor de mais tempo para a explanação dos conceitos envolvendo a alfabetização e letramento, pensei que por já atuar com a formação como coordenadora seria uma das etapas mais rápidas mas me enganei, havia muita dúvida entre os professores, muitas afirmações no senso comum.

6. Houve, durante a formação, a relação entre teoria e prática? De que forma?

Sim, ela acontecia na troca de experiências e na realização das tarefas de casa em que os professores realizavam com sua turma. Eles registravam em relatórios, fotos e vídeos, assim quando nos reencontrávamos trocavam as experiências, então relacionava sua prática com as teorias. **E como foi essa troca de experiências entre os professores alfabetizadores?** Houve um entrosamento satisfatório com participação ativa nas discussões e dos temas sugeridos nos cadernos. Foi gratificante, pois os professores relataram experiências vivenciadas em suas práticas pedagógicas.

7. Todos os materiais disponibilizados pelo MEC para o PNAIC foram utilizados durante a formação?

Todo o material não, mesmo porque as horas de formação, como já comentei, foram poucas considerando todo o conteúdo para passar aos professores. Porém é um material riquíssimo. Assim, orientei os professores para que usassem todo o material nas escolas com seus alunos, e também nas tarefas de casa durante a formação.

8. Como era realizado o acompanhamento da prática pedagógica dos docentes alfabetizadores? E de que forma os docentes alfabetizadores, eram avaliados?

Além das trocas de experiências, realização das tarefas de casa, fotos e vídeos, eles sempre entregavam relatórios de como realizaram as atividades discutidas nos encontros, para com os seus alunos e se houve a necessidade de adequação da mesma para a turma. Além dos mesmos registrarem no sistema, o SisPacto com a realização das atividades, e nós orientadores avaliarmos os professores dando uma nota de 1 a 10, para sua participação na formação e realização das tarefas de casa. Assim como nós, também, éramos avaliados pelas IES, em nossos registros referentes à formação desses professores alfabetizadores.

9. A formação possibilitou uma nova prática dos professores alfabetizadores e o que ele agregou ao seu fazer pedagógico? Explique.

Na sua maioria, não acho que houve novas práticas, porém eles passaram a prestar mais atenção às suas práticas, analisando-as se os seus objetivos seriam alcançados ou não, trabalhando daquela ou de outra forma, se as atividades selecionadas estavam ou não de acordo para seus alunos. Penso assim pois, para o Estado de São Paulo, já trabalhávamos com a prática do Ler e Escrever que se assemelha muito ao que o PNAIC trouxe. Havia poucas diferenças, diria até que o que o Pacto enfatizou mais foi a consciência fonológica, que eu acho que eles agregaram aos seus fazeres pedagógicos. E, também como já disse, parece que viram a possibilidade de avançar nestas questões, do fazer pedagógico, que quando estamos lá em sala de aula parece ser tão nossa e tão difíceis de transpô-las.

10. Quais foram suas maiores dificuldades e conquistas enquanto formador? E o que você acrescentaria na formação do PNAIC?

A maior dificuldade encontrada foi o tempo reduzido para trabalhar a formação, pois tive que sintetizar os temas para abordá-los de forma subjetiva. A conquista foi conduzir a formação com clareza e acima de tudo envolvendo os professores nas discussões. E o que eu acrescentaria, ampliaria a formação para o coordenador pedagógico, envolveria assim a gestão da sala de aula, para um espaço mais vasto, ou seja gestão escolar. Negociaria e estabeleceria um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).