UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

GISELE PEDROSO DE ALMEIDA MESSORA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DENTRO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (2012-2013): PROPOSTAS, DESENVOLVIMENTO E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

SÃO PAULO
2018

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)

GISELE PEDROSO DE ALMEIDA MESSORA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DENTRO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (2012-2013): PROPOSTAS, DESENVOLVIMENTO E REPERCUSSÕES NA PRÁTICA DOCENTE

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

Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES)

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti

SÃO PAULO

2018

GISELE PEDROSO DE ALMEIDA MESSORA

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

Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (LIPIGES)

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti

São Paulo, 27 de março de 2018

BANCA EXAMINADORA

_____

Presidente: Prof.ª Dr.ª Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti – UNINOVE

_____

Membro Titular: Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Giovanni – PUC/SP

_____

Membro Titular: Prof.ª Dr.ª Rosiley Aparecida Teixeira – UNINOVE

_____

Membro Suplente: Prof.ª Dr.ª Célia Maria Haas – UNICID

_____

Membro Suplente: Prof. Dr. Adriano Nogueira Taveira – UNINOVE

SÃO PAULO

2018

Messora, Gisele Pedroso de Almeida.

A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. / Gisele Pedroso de Almeida Messora. 2018.

203 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2018.

Orientador (a): Profª. Drª. Patrícia Aparecida Bioto-Cavancanti.

1. PNAIC. 2. Formação continuada de professores. 3. Políticas públicas para a alfabetização.
I. Bioto-Cavalcanti, Patrícia Aparecida. II. Titulo.

CDU 372

À tia Marta (*in memoriam*), pessoa que me fez pisar em uma escola pública pela primeira vez na vida. Ali tive meu primeiro contato com aquela realidade, que se tornaria a minha mais tarde. Ela, sem jeito para dança, pediu para a sobrinha adolescente ir à escola ensaiar seus alunos para uma apresentação. Naqueles ensaios, eu ainda menina, tive a dimensão do quanto um professor não mede esforços para ajudar seus alunos. Não existem barreiras quando um professor decide que ele quer fazer. Obrigada pela oportunidade! Ali eu decidi o que eu queria ser quando crescer.

Já começámos, mas ainda estamos longe do fim.
Começámos por organizar acções pontuais de formação contínua,
mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto
de desenvolvimento profissional e organizacional.
Começámos por encarar os professores isolados e a título individual,
mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação
e de colaboração profissional.
Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática.
Modificámos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores
para programas diversificados e alternativos de formação contínua.
Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para
uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.
Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve
os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente
que a definem como uma profissão reflexiva e científica.
(HOLLY E MCLOUGHLIN, 1989 apud NÓVOA, 1992 p. 20)

AGRADECIMENTOS

Primeiro à Deus, que me permitiu realizar esse sonho, apesar das dificuldades e percalços. Hoje tenho certeza que a fé opera milagres. Foi ele que colocou pessoas tão especiais em meu caminho, me ajudando a carregar o fardo todas as vezes que ele ficou muito pesado.

Gratidão ao meu esposo Guilherme, por todo o incentivo nesses intermináveis dois anos. Sua ajuda foi imprescindível em todos os momentos que precisei me ausentar e deixar nossa família para segundo plano. Só você sabe de tudo que abdicamos para que eu realizasse meu sonho. Nesse mundo tão machista, você adiou os seus interesses para investir nos meus. Eu te amo.

Aos meus filhos que me ensinaram sobre resiliência, quando todas as vezes que eu não pude sentar no chão para brincar com eles porque estava estudando, eles vinham e puxavam uma cadeira ao meu lado e ficavam me observando, esperando a hora que eu poderia brincar. Muitas vezes essa hora demorou uma eternidade. Que no futuro vocês entendam que também foi por vocês.

Aos meus pais, que sempre me ensinaram sobre humildade e benevolência. Não preciso ser melhor do que ninguém, mas todos os dias posso ser uma versão melhor de mim mesma. Desejo ser para meus filhos o que vocês são para mim. Que a minha vida acadêmica seja motivo de orgulho para vocês.

Às minhas irmãs e cunhados que acreditaram na minha força muito antes de mim. Vocês não têm ideia do quanto suas palavras de carinho e incentivo me motivaram. Embora nossa rede de apoio seja muito frágil, vocês me ajudaram muito mais do que imaginam!

Às minhas queridas amigas que participaram da formação do PNAIC comigo, essa experiência foi inesquecível e ela não teria o mesmo significado para mim se não fosse por vocês. Nosso pacto foi de sangue e eu jamais me esquecerei disso!

Todos os professores e gestores que trabalharam comigo nas muitas escolas que já lecionei, tenham certeza que sempre fica um ensinamento, uma palavra, um gesto. Minha formação também se deve a vocês.

Às professoras Maria de Lourdes Teixeira da Silva e Katia Miranda de Mesquita, pela incrível participação na formação em 2013, sempre com contribuições valiosas, e agora pela disponibilidade em colaborar com a presente pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Osasco, meu primeiro emprego público. Vocês sempre confiaram em meu trabalho, me abriram portas que eu nunca imaginei, e ainda me ofereceram ferramentas para que eu realizasse meu sonho. São 16 anos de minha vida dedicados a esse município, com muito orgulho!

Minha companheira de mestrado Evelyn Camponucci Cassillo Rosa, por me acalmar nas madrugadas a fio acordadas, escrevendo e trocando mensagens, e me pilhar nos dias que eu tinha certeza que não ia conseguir. Admiração por você. Orgulho de sua linda trajetória dentro da educação.

À minha orientadora Professora Doutora Patrícia Aparecida Bioto Cavalcanti que me ensinou o que é foco, todas as vezes que eu pensei em desistir, e não foram poucas. Sua calma e tranquilidade durante todo o mestrado fizeram toda a diferença para mim. Essa trajetória se tornou mais fácil de percorrer porque eu tive você ao meu lado. Esse seu lado humano que você sempre deixou voltado para mim. Você acreditou em mim desde o início e nunca duvidou que eu conseguiria. Pois bem, nós conseguimos!

Às Professoras Doutoras Rosiley Aparecida Teixeira e Luciana Maria Giovanni, é uma honra contar com as contribuições de pesquisadoras como vocês em minha banca.

Aos professores da UNINOVE que contribuíram com a minha formação e me permitiram aprender um pouco mais nessa jornada sem fim que é a formação do professor, meu muito obrigada.

À UNINOVE que criou o programa de bolsas mestrado e doutorado para professores das redes públicas de ensino, acreditando em nosso potencial e oferecendo uma formação gratuita e de qualidade. Que muitos utilizem esse passaporte. É uma viagem sem volta.

MESSORA, Gisele Pedroso de Almeida. *A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente*. Relatório de pesquisa. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE). Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2018. (Orientação: Prof.ª Dr.ª Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o curso de formação de professores alfabetizadores do PNAIC ocorrido no município de Osasco no ano de 2013, sendo objetivo geral compreender, por meio da análise dos portfólios produzidos por duas professoras cursistas e das respostas das mesmas a um questionário, como as propostas formativa e didática do curso se constituíram e se fizeram presentes na prática pedagógica, e na constituição da profissionalidade docente destas duas professoras alfabetizadoras. Configuram-se como objetivos específicos: 1) Produzir registros sobre o curso por meio da coleta e organização de informações e descrição do *modus operandi* do mesmo; 2) Analisar o curso de acordo com os referenciais teóricos utilizados neste trabalho de modo a ressaltar a ligação deste com as políticas internacionais, nacionais, estaduais e municipais de promoção da alfabetização e de formação continuada de professores; 3) Apresentar os portfólios de duas professoras cursistas como instrumentos do processo formativo das mesmas; 4) Analisar nos portfólios os elementos produzidos em íntima relação com a proposta do curso (suas diretrizes e objetivos) dando a ver como cada professora apropriou-se dos conteúdos trabalhados no curso; e 5) Elaborar entendimento sobre os impactos na formação e na atuação das duas professoras alfabetizadoras autoras dos portfólios, partindo dos elementos a serem apresentados em um questionário. Partiu-se da hipótese de que é possível verificar por meio da análise dos portfólios e das respostas das professoras alfabetizadoras a um questionário, a efetividade da proposta de formação de professores presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica e na profissionalidade docente. Essa pesquisa de cunho qualitativo será constituída, principalmente, de três procedimentos metodológicos: (1) estudo teórico e documental, (2) análise de portfólios e (3) questionário aberto.

Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada de professores. Políticas Públicas para a Alfabetização.

The training of literacy teachers within the National Pact for Literacy in the Right Age (2012-2013): proposals, development and repercussions on teaching practice

ABSTRACT

The aim of this research is the PNAIC graduation course of literacy teachers, which took place in Osasco city in 2013. The general objective is to understand how the course proposal and didactics are present in two graduated teacher´s pedagogical practice and professional constitution. The specific objectives would be: 1) Generate records about the course, by collecting, organizing information and *modus operandi* description; 2) Analyze the course according to the bibliography considered in this paper, by emphasizing its connection with municipal, state, national and international policies of literacy promotion and teacher´s continued formation; 3) Present the portfolio of two teachers in formation, as instruments of their own formation process. 4) Analyze in the portfolio the elements that were produced and its close relation with the course proposal (directives and objectives), by illustrating how each pedagogue has appropriated of the course contents; and 5) Elaborate and understand the impacts in two pedagogues in formation, by analyzing the content and elements of the semi structured interviews. It was taken the assumption that it is possible to verify by portfolio and interview content analysis, the pedagogue formation proposal effectiveness present in National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), in pedagogic practice and teacher's professionalism. This research of qualitative intent will be constituted mainly of three methodological procedures: (1) theoretical and document study, (2) portfolio analysis and (3) open questionnaire.

Key words: PNAIC. Teacher´s continued formation. Alphabetization public policies.

La formación de profesores alfabetizadores dentro del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (2012-2013): propuestas, desarrollo y repercusiones en la práctica docente.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo el curso de graduar de profesores alfabetizadores del PNAIC ocurrido en el municipio de Osasco en el año 2013, siendo objetivo general comprender cómo las propuestas formativa y didáctica del curso se constituyeron y se hicieron presentes en la práctica pedagógica y en la constitución de la " profesionalidad docente de dos profesoras del curso. Se definen como objetivos específicos: 1) Producir registros sobre el curso por medio de la recolección y organización de informaciones y descripción del modus operandi del mismo; 2) Analizar el curso de acuerdo con los referenciales teóricos utilizados en este trabajo para resaltar el vínculo de éste con las políticas internacionales, nacionales, estatales y municipales de promoción de la alfabetización y de formación continuada de profesores; 3) Presentar los portafolios de dos profesoras del curso como instrumentos del proceso formativo de las mismas; 4) Analizar en los portafolios los elementos producidos en íntima relación con la propuesta del curso (sus directrices y objetivos) dando a conocer cómo cada profesora adquirió los contenidos trabajados en el curso; y 5) Comprender los impactos en la formación y en la actuación de las los del curso / docentes a partir de los elementos que serán presentados en las entrevistas semiestructuradas que sean realizadas. Partiendo de la hipótesis de que es posible verificar por medio del análisis de los portafolios y de los cuestionarios, la efectividad de la propuesta de graduación de profesores presente en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC) en la práctica pedagógica y en la profesionalidad docente. Este estudio cualitativo estará formado fundamentalmente por tres pasos metodológicos: (1) estudio teórico y documental, (2) análisis de portafolios, y (3) cuestionario abierto.

Palabras clave: PNAIC. Graduación continua de profesores. Políticas Públicas para la Alfabetización

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de pesquisas e categorias para o descritor "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)" ..... p. 28

Tabela 2 – Números de trabalhos encontrados e selecionados dos bancos da CAPES/IBICT/SciELO por categorias de análise ..... p. 29

Tabela 3 – Dados do Censo 2011 com números de escolas, turmas e matrículas do 1º ao 3º ano e salas multisseriadas ..... p. 78

Tabela 4 – Cronograma das formações do PNAIC para os orientadores de estudo ..... p. 92

Tabela 5 – Títulos dos cadernos, conteúdos abordados em cada unidade e suas respectivas cargas horárias ..... p. 92

Tabela 6 – Cronograma das formações do PNAIC para os professores alfabetizadores .... p. 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos dos bancos da CAPES, IBICT e SciELO divididos nas categorias pertinentes à pesquisa ..... p. 34

Quadro 2 – Dispositivos legais que deram origem ao PNAIC ..... p. 39

Quadro 3 – Atividade sugerida como lição de casa no primeiro encontro, para avaliar algumas capacidades que envolvem leitura e escrita dos alunos ..... p. 106

Quadro 4 – Questionário respondido pela professora Maria de Lourdes e Kátia Miranda ..... p. 180

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da taxa de crianças não alfabetizada aos 8 anos de idade no Brasil em 2010 ..... p. 78

Figura 2 – Principais eixos de atuação do PNAIC ..... p. 81

Figura 3 – Parte do acervo recebidos pelos professores alfabetizadores e escolas: livros, jogos, dicionários e cadernos de apoio ..... p. 83

Figura 4 – Cadernos de apoio que subsidiaram tanto a formação que as orientadoras de estudos receberam, quanto a formação que elas ofereceram aos professores alfabetizadores ..... p. 95

Figura 5 – Capas dos dois portfólios analisados ..... p. 116

Figura 6 - Cópia do caderno de formação dos professores alfabetizadores. Todas as unidades são iniciadas com esse "Embasamento teórico" ..... p. 127

Figura 7 - Referência a Emília Ferreiro no caderno de formação do professor ..... p. 128

Figura 8 - Explicação dos níveis de escrita contida no caderno de formação do professor..... p. 129

Figura 9 - Material extra elaborado pelas orientadoras de estudo sobre as hipóteses de escrita ..... p. 130

Figura 10 - Sondagens realizadas pelos professores alfabetizadores ..... p. 130

Figura 11 - Mapa da classe após a realização da sondagem ..... p. 131

Figura 12 - Fichas de acompanhamento individual da aprendizagem das crianças ..... p. 132

Figura 13 – Direitos gerais de aprendizagem de língua portuguesa ..... p. 133

Figura 14 - Considerações dos professores alfabetizadores acerca da alfabetização ..... p. 133

Figura 15 - O trabalho com rotinas semanais ..... p. 135

Figura 16 – Quadro de Artur Gomes de Morais com as propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado ..... p. 136

Figura 17 – Modelização da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly ..... p. 137

Figura 18 – Atividades realizada no encontro presencial sobre sequência didática ..... p. 138

Figura 19 – Produção de texto de um aluno a partir de uma sequência didática elaborada pelo professor ..... p. 139

Figura 20 – Resumo com as ideias principais acerca da avaliação de progressão continuada na visão do pacto ..... p. 140

Figura 21 – Levantamento de expectativas dos professores alfabetizadores no primeiro encontro do PNAIC ..... p. 142

Figura 22 – Memórias de uma das professoras ..... p. 143

Figura 23 – Atividades diversas que constituem o esqueleto do portfólio ..... p. 144

Figura 24 – Exemplo de texto escriba: Jornal do PNAIC ..... p. 145

Figura 25 – Exemplo de tarefa de casa e sugestão de fontes confiáveis de pesquisa ..... p. 146

Figura 26 – Pesquisa a respeito de transversalidade e interdisciplinaridade ..... p. 147

Figura 27 – Atividades acerca da organização do tempo em sala de aula ..... p. 148

Figura 28 – Modelos de avaliações utilizadas nos encontros ..... p. 149

Figura 29 – Modelo de avaliação do 2º encontro e respostas das professoras alfabetizadoras ..... p. 149

Figura 30 – Exemplos de atividades reflexivas ..... p. 151

Figura 31 – Relatórios das professoras alfabetizadoras acerca da classe no geral e de cada aluno individualmente ..... p. 153

Figura 32 – Tabelas com os direitos de aprendizagem, divididos por eixos ..... p. 154

Figura 33 – Atividades acerca dos direitos de aprendizagem. Direito: Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos ..... p. 156

Figura 34 – Exercício de análise do livro didático de língua portuguesa ..... p. 158

Figura 35 – Informações acerca dos gêneros textuais ..... p. 159

Figura 36 – Sequência didática elaborada pela professora alfabetizadora sobre o vento, para trabalhar o seguinte direito de aprendizagem: Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas) ..... p. 161

Figura 37 – Slides preparados pela orientadora de estudos a partir do material do PNAIC ..... p. 162

Figura 38 – Atividade proposta aos professores cursistas sobre a heterogeneidade ..... p. 163

Figura 39 – Resumo das discussões acerca da avaliação ..... p. 164

Figura 40 – Exemplos de jogos de alfabetização ..... p. 165

Figura 41 – Exemplo de explicação do manual didático para um dos jogos de alfabetização ..... p. 167

Figura 42 – Exemplos de leitura deleite encontradas nos portfólios ..... p. 169

Figuras 43 – Registro de atividades lúdicas ..... p. 170

Figura 44 – Atividades com jogos e brincadeiras ..... p. 171

Figura 45 – Pesquisa sobre ludicidade ..... p. 172

Figura 46 – Registro dos professores ..... p. 173

Figura 47 – Alunos visitam a sala São Paulo ..... p. 175

Figura 48 – Alunos dispostos na sala de diferentes maneiras: grupos, duplas, em círculo ..... p. 175

Figura 49 – Registro das professoras ..... p. 176

Figura 50 – Diferentes formas de organização de registros ..... p. 177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Conselho Deliberativo

CE – Comissão Europeia

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPC – Centros Populares de Cultura

CSEE – Comitê Sindical Europeu de Educação

EFA – *Education for All* – Educação para Todos

FCC – Fundação Carlos Chagas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCP – Movimentos de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEBAS – Necessidades Básicas de Aprendizagem

NS – Não Satisfatório

NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não-Governamental

PDE – Plano de Desenvolvimento Econômico

PISA – *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

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

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PS – Plenamente Satisfatório

RECEF – Reorientação Curricular do Ensino Fundamental

S – Satisfatório

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SciELO – *Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional do Estudantes

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – *United Nations Children's Fund* - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... p. 20

INTRODUÇÃO ..... p. 23

1. METODOLOGIA DA PESQUISA ..... p. 26

1.1 ESTUDO TEÓRICO E DOCUMENTAL ..... p. 27

1.1.1 Produção acadêmica sobre a temática em estudo ..... p. 27

1.1.2 Levantamento das leis / portarias / decretos, responsáveis pela criação do programa ..... p. 39

1.1.3 Estudo da literatura sobre políticas públicas e formação de professores e análise de portfólios ..... p. 41

1.2 ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS ..... p. 42

1.3 QUESTIONÁRIO ABERTO ..... p. 42

2. OBJETO DE ESTUDO ..... p. 44

3. OBJETIVOS ..... p. 44

3.1 OBJETIVO GERAL ..... p. 44

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS ..... p. 45

4. HIPÓTESE ..... p. 45

5. DIVISÃO DOS CAPÍTULOS .....p. 45

CAPÍTULO 1 – UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ..... p. 47

1. UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 90 ..... p. 47

2. TRANSFORMAÇÕES NO ESTADO E NA DOCÊNCIA ..... p. 50

3. AÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS ..... p. 51

3.1 CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN ..... p. 53

3.2 COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA (CEPAL) ..... p. 56

3.3 UNESCO E O RELATÓRIO DELORS ..... p. 57

3.4 BANCO MUNDIAL (BM) ..... p. 59

3.5 FÓRUM CAPITAL–TRABALHO ..... p. 60

3.6 ORGANIZAÇÃO PARACOOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) ..... p. 62
3.6.1 – A qualidade do pessoal do ensino (2004) ..... p. 66
3.6.2 – O papel oficial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade (2005) ..... p. 66
3.6.3 – Compreender o impacto social da educação (2007) ..... p. 67
3.6.4 – A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir (2006) ..... p. 67
4. REFORMAR É PRECISO ..... p. 68
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ..... p. 70

CAPÍTULO 2 – O PNAIC DENTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE OSASCO ..... p. 75
2.1 PNAIC EM 2016 ..... p. 87
2.2 O PNAIC NO MUNICÍPIO DE OSASCO ..... p. 89
2.2.1 O curso realizado pelas orientadoras de estudos ..... p. 89
2.2.2 O curso oferecido aos professores alfabetizadores do município ..... p. 96
2.2.3 Encontros realizados ..... p. 105
2.3 PRIMEIRAS IMPRESSÕES ..... p. 112

CAPÍTULO 3 – OS PORTFÓLIOS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO ..... p. 114
3.1 ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ... p.116
3.1.1 Base conceitual para análise dos portfólios ..... p. 119
3.2 ANÁLISE POR DIMENSÃO ..... p. 126
3.2.1 Dimensão Formação Técnico-Científica ..... p. 126
3.2.2 Dimensão Formação Continuada ..... p. 140
3.2.3 Dimensão dos saberes para ensinar ..... p. 152
3.2.4 Dimensão Estética e Cultural ..... p. 168

CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS ..... p. 180
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS ..... p. 188

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... p. 192

REFERÊNCIAS ..... p. 198

APRESENTAÇÃO

Tenho 34 anos de idade e atuo na área da educação desde os meus 15 anos, quando ainda cursava o Magistério, que depois voltou a ser chamado de Curso Normal. Filha de pais que não atuam na educação, e irmã mais nova de duas analistas de sistemas, desde muito nova decidi que seria professora.

Muito incentivo por parte de minha mãe, nenhum por parte do meu pai, sempre tive muita certeza de minha escolha. Apesar de minha mãe não ser professora, quase todos os seus irmãos são, e apenas um não fez carreira na iniciativa pública.

Tendo estudado a vida inteira em colégio particular, a primeira vez que entrei em uma escola pública foi para ajudar uma das minhas tias a ensaiar seus alunos para uma apresentação de dança. Ainda nem cursava o Magistério e, o brilho nos olhos daqueles alunos, de ver a iniciativa de sua professora de chamar uma pessoa para ajudá-la e ajudá-los foi muito significativo para mim. Ali estava tomada a minha decisão.

Trabalhei por alguns anos na iniciativa privada, mas há algum tempo venho me dedicando ao ensino público, pois ainda acredito que é possível oferecer aos alunos da escola pública uma educação de qualidade. Assim que me formei, em 2001, prestei concurso no município de Osasco e fui aprovada, com início imediato. Ingressei como professora de Educação Infantil, depois no Ensino Fundamental, passando também pela Educação de Jovens e Adultos, além de trabalhar durante três anos com a formação continuada de professores e cinco anos na gestão escolar.

Como professora de Ensino Fundamental, sempre tive a preocupação com o planejamento das ações e organização do trabalho, no intuito de ensinar da melhor forma possível, por meio de estratégias didáticas diferenciadas. Nunca me conformei com alunos que apresentavam dificuldades para se alfabetizarem, e sempre procurei novas possibilidades para ajudá-los.

Desde que me formei no curso de Pedagogia, senti a necessidade de aprofundar meus estudos na área da alfabetização e letramento, pois recém-formada me deparei com turmas das séries iniciais do ensino fundamental I e percebi que ainda me faltavam embasamentos teóricos para solidificar o meu trabalho.

Fiz alguns cursos de curta duração, até que tive a oportunidade de conhecer o Pró Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do

Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem, ministrado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com algumas universidades, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), primeiro como cursista e em seguida como tutora. Foi aí que passei a perceber o quanto a formação continuada é essencial na vida de um docente e o quanto ela afeta diretamente a qualidade e o sucesso do processo de alfabetização dos alunos, pois um professor bem (in) formado planeja melhor, interfere melhor e revê suas práticas o tempo todo, impedindo ou ao menos, refletindo, evitando e diminuindo o fracasso escolar.

Atuei durante dois anos como tutora desse programa, até que o município de Osasco encerrou a parceria com o MEC e as formações foram suspensas. Durante esse período, foram três turmas por semestre, com uma média de 25 cursistas em cada uma. Esse trabalho me proporcionou uma ampla visão da rede, pois pude conhecer a realidade da maioria das escolas do município.

Após essa experiência como tutora, trabalhei na Secretaria de Educação de Osasco, como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, participando de formações semanais voltadas a esse segmento. Essa experiência foi muito válida, pois eu realizava visitas quase que diárias à Unidades Escolares e pude novamente vivenciar o cotidiano das escolas, dessa vez não com o olhar dos professores, mas com o meu. Tive a oportunidade de conhecer diversos gestores, cada um com uma visão de escola. Nesse período eu comecei a me encantar com o segmento da gestão escolar.

Em seguida, fui convidada para trabalhar na gestão de uma das maiores escolas do município, com mais de mil alunos, inicialmente como coordenadora pedagógica e posteriormente na direção. Durante estes anos tive a oportunidade de estar em contato e conhecer diversas práticas pedagógicas de outros professores, o que me possibilitou enriquecer o meu trabalho e fomentou a minha vontade de fazer a minha pesquisa na área de formação continuada de professores e políticas públicas voltadas para esse fim.

Concomitante ao trabalho de diretora de escola, tive a oportunidade de ser orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2013, desta vez tendo a oportunidade de conhecer um pouco mais do panorama da alfabetização em nosso país e pude perceber que realmente o quadro que temos em nossas mãos infelizmente é vergonhoso.

A formação aconteceu de abril a dezembro de 2013, e foi encerrada com a apresentação das orientadoras de estudos expondo seus trabalhos à toda a equipe da secretaria

da educação do município de Osasco: secretária de educação, secretária adjunta, diretor de educação, supervisores, gestores e professores da rede.

Em 2014, o programa teve continuidade, desta vez com a alfabetização matemática. Por questões pessoais, optei por não fazer mais parte da equipe de orientadores de estudo e fiquei trabalhando apenas na gestão da escola, até 2015, mesmo ano em que fui aprovada no concurso de professores do município de São Paulo, aonde atuo desde então, como professora de ensino fundamental I. No município de Osasco encontro-me afastada para a realização do mestrado.

Para a minha surpresa, ao ingressar no município de São Paulo, me deparei com uma realidade vivida pelas professoras de Osasco anos antes. Ao assumir a substituição de uma sala de segundo ano, solicitei à coordenadora pedagógica da escola, os materiais do programa (acervo de livros e jogos de alfabetização), pois tenho bastante familiaridade e me auxiliaria com a turma, uma vez que não fui avisada com antecedência que assumiria aquelas aulas.

A coordenadora pedagógica não sabia aonde estava o material, e demonstrou clara surpresa com o meu pedido, como se o PNAIC não fizesse parte da realidade da escola. Ainda me afirmou que o almoxarifado estava cheio de joguinhos e sugeriu que eu pegasse "qualquer um daqueles outros".

Nesse momento me veio à tona os relatos que ouvi anos antes das professoras cursistas de Osasco e me indaguei se o coordenador pedagógico tivesse sido incluído nas formações do PNAIC, se hoje ele estaria sendo mais bem encaminhado nas escolas, e se esse material seria desperdiçado dessa maneira. Me questionei sobre quantos programas já foram oferecidos e quais motivos geraram o seu fracasso.

Quero fazer este trabalho para mostrar que a formação continuada precisa ser valorizada em nosso país, como recurso a ser utilizado principalmente para combater o analfabetismo, empoderando a prática do professor, resultando na melhoria da qualidade do ensino.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização vem sido discutido por vários pesquisadores, entre estes, educadores, psicólogos, neurocientistas, linguistas entre outros, a fim de compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita ao longo dos tempos.

Ao falar em alfabetização, o primeiro pensamento que vem à tona são as questões metodológicas do ato de ensinar, práticas pedagógicas ministradas da mesma maneira há 10, 20, 30 anos ou mais, e até mesmo possíveis dificuldades ou distúrbios de aprendizagem do estudante que não aprendeu e a essa questão é atribuído o termo "fracasso escolar", ao pensar que ainda há muitos estudantes que iniciam o ensino fundamental II não estando plenamente alfabetizados.

Nos dias atuais é necessário "alfabetizar letrando e letrar alfabetizando'', o professor atual está em busca de realizar a quebra do paradigma de que o aluno seja uma "tábula rasa". Programas de alfabetização que vem se expandindo no Brasil desde o início da década de noventa do século passado, tem esta orientação e partem deste ponto. Isto sinaliza para uma quebra de paradigma no sentido que coloca professor e aluno em condições de estabelecerem uma parceria no processo de ensino-aprendizagem.

O professor precisa ver o aluno, entende-lo, e programar as atividades considerando os conteúdos do aluno. Este, por sua vez, exerce um papel ativo na medida em que dá a conhecer aquilo que sabe e que não sabe, que domina e não domina. Do lugar de onde falamos, do lugar docente, podemos afirmar que a responsabilidade maior cabe ao professor, na medida em que precisa conhecer os processos de maturação e desenvolvimento infantil, os conteúdos a serem trabalhados na perspectiva científica e didática, a metodologia de ensino e as etapas do processo a serem planejadas, executadas e avaliadas.

O grande desafio está justamente em valorizar e aproveitar os conhecimentos, e transformá-los em base para um processo de alfabetização que seja significativo e prazeroso. Faz-se necessário conduzir o professor ao constante exercício de ação-reflexão-ação, e ainda trabalhar a importância do hábito de registrar os acontecimentos em sala de aula, de forma que esses registros sejam eficientes e se configurem como importante ferramenta do processo ensino-aprendizagem.

> No registro não apenas se descrevem os fatos, mas se reveem encaminhamentos, levantamentos de hipóteses, enfim, reflete se sobre a

> realidade! Aquela atividade que ‘’ não deu certo’’ tem uma função informativa para o educador, que pode, por meio do registro escrito, perceber as razões do ‘’fracasso’’ de uma situação planejada. (SOUTO-MAIOR, 2002 p. 64)

O letramento chega ao Brasil em 1980, entendido como conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais ou informais. O letramento passa então a ser o ‘’ler sem saber ler’’, pois antes mesmo que a criança seja inserida nos anos iniciais do ensino fundamental, ela já tem contato com livros, imagens e rótulos e os reconhece mesmo sem estar alfabetizada. Ou seja, entende-se que a criança pode e precisa ter contato com práticas sociais reais de um universo letrado, havendo a compreensão do sentido, do contexto. Magda Soares (1998, p. 44) conceitua da seguinte maneira: “Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”.

Magda Becker Soares foi uma das precursoras do estudo do Letramento no Brasil, e juntamente com Angela Kleiman e Telma Weisz, que também trouxeram estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, propondo uma nova perspectiva sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, e se tornou bibliografia obrigatória para estudiosos e pesquisadores da área da alfabetização.

A partir do diagnóstico das hipóteses em que seus alunos se encontram, metodologia proposta por Emília Ferreiro, o professor precisa planejar atividades que garantam que seus alunos avancem de maneira prazerosa e significativa. Muitas vezes encontramos professores com dificuldades em desenvolver atividades que auxiliem seu aluno a passar para o próximo nível de escrita, o que faz com que os alunos fiquem estagnados muito tempo na mesma hipótese diagnóstica, levando-os a perder o interesse e sentirem-se fracassados.

Uma das premissas do Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 é “a Garantia de padrão de qualidade em todas as instituições de ensino, por meio de domínio de saberes, habilidades e atitudes necessárias ao desenvolvimento do cidadão, bem como a oferta de insumos próprios a cada nível, etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2011, p. 1), de modo a reverter uma realidade ainda presente de “fracasso escolar” e de crianças não alfabetizadas na idade certa segundo as intenções dos dispositivos legais (ao final do terceiro ano do ensino fundamental I, aos 8 anos).

Deve-se ressaltar, todavia, que políticas e medidas nacionais e internacionais vem se efetivando desde o início da década de 90 (refere-se aqui à Conferência de Jomtien, na

Tailândia), no sentido de erradicar o analfabetismo e promover a alfabetização da população com vistas a preparação de condições sociais, culturais e econômicas para alavancar o desenvolvimento das nações.

Neste cenário, ganha destaque a importância atribuída pelo Estado e pela literatura científica ao trabalho do professor como o alfabetizador nesta perspectiva ampla de preparação ao mundo letrado, como forma de inserção no mundo do trabalho e na sociedade moderna globalizada. Documentos internacionais reforçam tal afirmação, como será oportunamente demonstrado aqui.

Apesar disto, acirram-se também os discursos que apontam a formação deficitária que os professores vêm recebendo em sua formação inicial. Tal defasagem pode ser atribuída à vários fatores. Entre eles pode-se citar: (1) a defasagem entre o que é oferecido nos cursos de formação inicial e os desafios da prática pedagógica, considerando aqui como fatores problemáticos a ênfase na parte teórica que não dialoga com a prática profissional, estágios supervisionados com estrutura que assemelham-se mais a um ato burocrático, a falta de discussão acerca dos fundamentos políticos, históricos, filosóficos e éticos da educação e da docência e a falta de incentivo ao protagonismo do futuro professor em sua formação; (2) o sucateamento de muitos cursos que aproveitando-se do que permite a legislação de ensino oferecem formação aligeirada e desestruturada; (3) o despreparo que caracteriza aqueles que chegam às licenciaturas, já provenientes dos cursos anteriores em nível básico de ensino; (4) a falta de clareza dos alunos acerca de sua escolha profissional; (5) a falta de diálogo entre a universidade e as redes de educação básica de modo a favorecer uma relação produtiva para formar o futuro professor; (6) as condições de vida dos futuros professores que muito comprometem a dedicação à formação; (7) as condições de trabalho dos professores formadores que por vezes cumprem carga horária máxima, não gozando, desta forma, de condições ideias de preparo de aulas e de acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos, futuros professores, etc.

Desta forma, pode-se afirmar que o profissional da educação não sai do curso de pedagogia totalmente capacitado para docência. Nóvoa (1992, p. 9) afirma: “A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua”.

As políticas atuais têm enfatizado que esta situação da formação inicial deve ser resolvida com a formação continuada. Apresentando ainda como justificativa a maleabilidade

da prática pedagógica, que precisa ser constantemente revista, em se considerando as múltiplas relações presentes no trabalho pedagógico cotidiano, provindas quer dos alunos, da escola, dos pais, das políticas educativas ou das necessidades e objetivos docentes. A formação continuada tem, então, se apresentando como o apanágio para os problemas do magistério e da educação.

Quando o professor sai da teoria para a prática, e se insere em uma instituição de ensino, a partilha dos conhecimentos adquiridos, construídos em sua formação, com os alunos ou com os demais profissionais, o tornará crítico e reflexivo e sua capacidade na tomada de decisões se torna construtiva, fazendo com que a via de mão dupla entre ensinar e aprender se concretize.

> No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem que primeiro saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Neste contexto, o PNAIC, elaborado em 2012 e implementado nos estados e municípios que aderiram ao programa em 2013, pensado como um programa de formação continuada voltado aos professores do ensino fundamental I, surge como "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".

1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa de cunho qualitativo será constituída de três elementos principais: (1) estudo teórico e documental, (2) análise de portfólios e (3) questionário aberto.

Para o estudo documental, foi feito:

- Levantamento bibliográfico de teses e dissertações acerca dos estudos já realizados sobre o tema.

- Levantamento das leis, portarias e decretos que serviram de base para a elaboração do PNAIC e deram o embasamento legal para que ele fosse criado.
- Um estudo da literatura sobre o tema "políticas públicas" e "formação de professores", como forma de compreender o processo que levou à criação deste programa que é a mais atual política educacional voltada para a alfabetização e formação continuada de professores no âmbito federal.

A fim de iniciar a pesquisa, o primeiro passo consistiu em realizar um levantamento da produção acadêmica acerca da temática em estudo, com a intenção de mapear tais estudos e destacar os mais pertinentes à presente dissertação.

1.1 ESTUDO TEÓRICO E DOCUMENTAL

1.1.1 Produção acadêmica sobre a temática em estudo.

De modo a confirmar a pertinência do tema e tendo em vista buscar subsídios teóricos para a construção do trabalho, procedeu-se ao levantamento bibliográfico nas seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e *Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO), a partir do descritor "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ".

Na busca, realizada em agosto de 2016, foi colocada a sigla "PNAIC", e em todos os bancos utilizados, foram encontrados trabalhos a partir de 2013, uma vez que o Pacto foi assinado em 2012 e iniciado em 2013 nos estados e municípios que aderiram ao pacto.

No banco da CAPES foram encontrados 75 registros no total. Ao se refinar a busca em "Educação", o número cai para 28 trabalhos e refinando para "Gestão e Avaliação da Educação Pública", temos apenas 4 produções.

No banco do IBICT foram encontrados 9 registros no total, entre os anos de 2014 e 2016.

No banco da SciELO foram encontrados 2 artigos, com datas de 2015 e 2016.

Tabela 1 - Número de pesquisas e categorias para o descritor "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)".

Palavra-chave	**CAPES**		**IBICT**		**SciELO**
	Dissertações	**Teses**	**Dissertações**	**Teses**	**Artigos**
PNAIC	72	3	7	2	2
TOTAL	**75**		**9**		**2**

Fonte: CAPES, IBICT e SciELO, 2016

Pode-se afirmar a partir da análise dos dados da tabela acima, que o número maior de trabalhos foi encontrado no banco de teses da CAPES, um número menor no IBICT e apenas dois artigos no SciELO.

Dos 75 trabalhos que foram localizados na CAPES, divididos em mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado, pode-se elaborar 16 categorias, que compreendem as áreas para as quais os trabalhos contribuem.

Faz-se necessário ressaltar que o banco de dados do IBICT trouxe uma nova categoria, que não apareceu na análise dos trabalhos da CAPES nem da SciELO: "O papel do orientador de estudo", com uma contribuição bastante pertinente ao presente trabalho.

Para o descritor PNAIC, na SciELO, conforme tabela abaixo, foram encontrados apenas dois artigos. A leitura destes nos leva a classificá-los como pertinentes ao eixo "Formação de professores", já presente nos outros bancos de dados utilizados anteriormente.

É importante ressaltar que alguns trabalhos foram classificados em mais de uma categoria de análise, pois são pertinentes a mais de um eixo ao mesmo tempo, o que justifica a diferença do total de trabalhos encontrados nos quadros de número 1 e 2.

Tabela 2 – Números de trabalhos encontrados e selecionados dos bancos da CAPES/IBICT/SciELO por categorias de análise.

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CAPES		IBICT		SciELO	
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
1 – Formação de professores	20	14	4	4	2	2
2 – Papel do coordenador	1	1	0	0	0	0
3 – Docentes	1	1	0	0	0	0
4 – Alfabetização	18	8	2	2	0	0
5 – Contexto geral	12	12	0	0	0	0
6 – Estudos de caso	1	0	0	0	0	0
7 – Experiência Regional	15	0	1	0	0	0
8 – Diversidade / inclusão	4	0	0	0	0	0
9 – Dispositivos escolares	1	0	1	0	0	0
10 – Prática pedagógica	10	0	0	0	0	0
11 – Interdisciplinaridade	1	0	0	0	0	0
12 – Políticas públicas	7	5	1	1	0	0
13 – PNAIC matemática	9	0	2	0	0	0

14 – Sequência didática	1	0	0	0	0	0
15 – Geometria	2	0	0	0	0	0
16 – Gestão	2	2	0	0	0	0
17 – O papel do orientador de estudo	0	0	1	1	0	0
TOTAL	105	43	12	8	2	2
TOTAL GERAL: 118 encontrados e 53 selecionados						

Fonte: CAPES, IBICT e SciELO, 2016

A partir da análise da tabela acima, concentraremos nossa exposição acerca dos resultados de pesquisa naquilo que foi encontrado no banco da CAPES, mas ainda assim, mencionaremos as demais bases.

Passar-se-á, a seguir, a justificativa da categorização dos trabalhos, o que de certa forma, já indica uma escolha entre eles, dizendo de sua pertinência à dissertação em tela.

Ao ser feita a exposição de motivos das categorias, será indicado, quando for o caso, a existência de um trabalho localizado no IBICT que se encaixa na mesma.

Dentre as 17 categorias criadas, foram selecionadas apenas 8, mais pertinentes ao tema da presente pesquisa: formação de professores, papel do coordenador, docentes, alfabetização, contexto geral, políticas públicas, gestão e o papel do orientador de estudos.

1 – Formação de professores

Os trabalhos que entraram nessa categoria falam da formação continuada de professores alfabetizadores no PNAIC. Tem como características os seguintes aspectos: contextualizam essa formação, analisam o material do Pacto, falam das práticas dos professores que passaram pelo curso, experiências, estratégias e práticas dos professores cursistas. Dentre as 18 pesquisas que entraram nessa categoria, interessam para o meu

trabalho 14 dissertações de mestrado. Foi interessante observar que, embora o pacto tenha oficialmente acontecido em todo o Brasil, a partir de 2013, encontramos trabalhos predominantemente das regiões Nordeste, Sul e Sudeste. A região Norte tem apenas um representante de Manaus, e a região Centro-Oeste não aparece como local de nenhuma pesquisa.

Nesta categoria também estão presentes os dois artigos encontrados no banco da SciELO, totalizando 16 trabalhos a serem analisados.

Nesta categoria encontra-se o trabalho de Thaís Sodré Manzano (2015), intitulado "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PROPOSIÇÕES E AÇÕES", que será utilizado como contraponto à presente pesquisa, por se tratar de relato de como se deu o PNAIC em outro município.

2 – Papel do coordenador

O único trabalho que entrou nessa categoria fala sobre o papel do coordenador pedagógico na formação dos professores alfabetizadores dentro da política do PNAIC. Trata-se de uma dissertação de mestrado profissional de uma universidade privada de São Paulo. Esse trabalho, "O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC", de Cintia Anselmo dos Santos (2015), revela-se importante para a minha dissertação pois aborda de que maneira os coordenadores pedagógicos, que atuam junto aos professores do ciclo de alfabetização, podem auxiliá-los em sua prática docente.

3 – Docentes

Apenas um trabalho foi classificado dentro dessa categoria. Ele fala sobre o que foi proposto pelo Pacto inicialmente, e quais eram as reais expectativas dos professores participantes. É uma dissertação de mestrado profissional de uma universidade privada de São Paulo. Natalia Francisca Cardia dos Santos (2015) disserta sobre "Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes". Destaquei esse trabalho pois na minha dissertação farei uma comparação entre o que foi normalizado e o que foi realizado dentro da política do

PNAIC. Santos (2015) traz um histórico completo do PNAIC, desde sua criação no Ceará, quando foi chamado de PAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa), sem o "nacional", pois ainda não alcançava a esfera federal.

4 – Alfabetização

Os trabalhos que entraram nessa categoria falam sobre quais são as concepções de alfabetização e letramento exploradas e trabalhadas no Pacto. Trazem alguns relatos das características dos cadernos de formação do curso, de que maneira o material do pacto auxilia o desenvolvimento da língua escrita e falada nos alunos, e qual é o uso que os professores fazem desse material em suas práticas de alfabetização. Um dos trabalhos vai trazer o contexto em que o PNAIC foi criado, como sendo um sucessor do Pró Letramento, que até então era a política pública utilizado em alguns municípios. E por último um trabalho que vai problematizar a questão. Destaque para uma tese de doutorado que vai problematizar a classificação da escrita em níveis psicogenéticos, prática incentivada no material do PNAIC.

Dentre os 18 trabalhos que entraram nessa categoria, interessam para a minha pesquisa 8 dissertações de mestrado, que estão grifadas abaixo. A única região do Brasil que não está representada com trabalhos nessa categoria é a região Norte.

Os trabalhos escolhidos serão utilizados para auxiliar a presente pesquisa acerca das concepções de alfabetização adotadas pelo programa.

5 – Contexto geral

Os trabalhos desta categoria trazem um contexto geral de todo o Pacto, desde análise do material de apoio, livros, jogos, sua implementação nos diferentes estados e municípios, o que foi proposto e o que foi concretizado até o momento e seu processo avaliativo. Este eixo conta com 12 trabalhos, sendo 11 mestrados e 1 doutorado e todos estão grifados pois trazem características gerais do PNAIC, e me auxiliarão a contextualizar toda essa política pública. Mais uma vez, as regiões Norte e Centro-Oeste não tem trabalhos publicados nesta categoria.

As dissertações e tese selecionadas servirão de fonte de pesquisa para contextualizar o trabalho no tocante às características, estrutura, organização e concepções do Pacto e situá-lo dentro das políticas de formação de professores no Brasil.

6 – Políticas públicas

Nesta categoria, os trabalhos falam das políticas públicas voltadas para a alfabetização e letramento somente em escolas de estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. Este eixo conta com 7 dissertações de mestrado. Destaquei 5 trabalhos que falam dos desafios da implantação de uma política pública em alfabetização em diferentes municípios do país.

Os 5 trabalhos selecionados, junto com a bibliografia acerca do tema, servirão de fonte de informação acerca de políticas públicas, os procedimentos de implementação, desafios e experiências.

7 – Gestão

Essa categoria apresenta duas dissertações de mestrado que mostram a posição, percepção e visão dos gestores perante o desafio da formação dos professores na perspectiva do PNAIC, sendo uma do Ceará e outra de Brasília.

Os trabalhos "OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE" de Roberta da Silva (2013), e "AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E PROVINHA BRASIL: PERCEPÇÃO DOS GESTORES E SUAS FUNÇÕES", de Patrícia da Silva Onório Pereira (2015) foram escolhidos porque trazem um panorama do programa sob a visão de outros agentes envolvidos na formação.

8 – O papel do orientador de estudo

O único trabalho representante desta categoria, um mestrado realizado na universidade federal de Pernambuco, encontrado apenas no banco do IBICT, mostra-se de extrema relevância, uma vez que a presente dissertação pretende relatar a experiência de uma orientadora de estudo do PNAIC no município de Osasco.

A dissertação "FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PROPOSTA PELO PNAIC: O PAPEL DO ORIENTADOR DE ESTUDO NO PROCESSO FORMATIVO", de Maria das Graças Gonçalves da Silva (2015), configura-se como pesquisa importante, pois elucida o papel do orientador de estudo no PNAIC, assim como uma parte da presente pesquisa, que pretende explanar como esse orientador se formou.

Quadro 1 – Trabalhos dos bancos da CAPES, IBICT e SciELO divididos nas categorias pertinentes à pesquisa.

CATEGORIAS	TRABALHOS ESCOLHIDOS
1 – Formação de professores	PERES, Elaine Eliane. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NOS CADERNOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2014. LEON, Silvana Correia Vieira de. **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)**. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA. UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo, 2015. VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: do texto ao contexto.** Mestrado em EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina, 2015. MANZANO, Thais Sodre. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PROPOSIÇÕES E AÇÕES**. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015. ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. **O PNAIC COMO PEÇA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE FINS DECLARADOS E EXPECTATIVAS LOCAIS**. Mestrado em EDUCAÇÃO. Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016. CASTRO, Sandra Mara de. **ANÁLISE DA PROPOSTA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2015. RODRIGUES, Suzani dos Santos. **FORMAÇÃO EM REDE DO PNAIC: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS FORAMDORES E ORIENTADORES DE ESTUDOS**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife, 2015. SANTOS, Marcia Ines Maschio. **O LUGAR DOS SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES NO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS. UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Ijuí, 2015. TEDESCO, Sirlei. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. Mestrado em EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2015. BARROS, Jamile de Andrade. **A Experiência Formativa de Professores Alfabetizadores Participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização**

	na Idade Certa/PNAIC. Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus, 2015. SOUZA, Regia Maria Silvestre da Silva. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NECESSIDADES DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ODISSEIA DO COTIDIANO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2015. SALOMAO, Rommy. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: DO PRÓ-LETRAMENTO AO PNAIC.** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2014. SILVA, ROBERTA DA. **OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Minas Gerais, 2013. SOUZA, Tatiana Palamini. **O TRABALHO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, São Paulo, 2015. GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. **CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – A EXPERIÊNCIA DO BRASIL E DE PORTUGAL.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online). 2016, vol. 97, nº 245, pp. 82-96. AMARAL, Ariene de Paula. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Cadernos CEDES. 2015, vol. 35, nº 95, pp. 127-133.
2 – Papel do coordenador	SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC**. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015.
3 – Docentes	SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almejadas por docentes participantes**. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo, 2015.
4 – Alfabetização	MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.** Mestrado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Sorocaba, 2015. SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **AS INFLUÊNCIAS DO PNAIC NA DINÂMICA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. Mestrado em EDUCAÇÃO. CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, Canoas, 2015. SILVA, Geysa Paula Castor da. **LEITURA E ESCRITA NO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE COM A PROPOSTA DE LETRAMENTO DO PNAIC**. Mestrado Profissional em LETRAS.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2015. BAFICA, Ana Paula Souza. **COMO ENSINAMOS / APRENDEMOS A LER? AS PROPOSTASDE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA LEITURA**. Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ, Ilhéus, 2015. PINTO, Zuleide Pereira dos Santos. **FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: COMPETÊNCIAS E APLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**. Mestrado Profissional em LETRAS. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, Paraíba, 2015. VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. **POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ANASTÁCIO – MS**. Mestrado Profissional em Educação. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande, 2015. ROCHA, Adriana Rodrigues da. **ALAFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências**. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO). PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2014. SALOMAO, Rommy. **A FORMÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: do Pró-Letramento ao PNAIC**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Paraná, 2014.
5 – Contexto geral	AMORIN, Paula Renata. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012): ANÁLISE E PERSPECTIVA DE AÇÃO.** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA, Presidente Prudente, 2015. LOVATO, Regilane Gava. **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – (PNAIC/2013) E OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CASTELO – ES.** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2016. ALMEIDA, Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de. **"AS VOZES QUE EMERGEM DO PACTO FEDERATIVO: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em foco e suas implicações na cidade do Rio de Janeiro"**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2016. VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: do texto ao contexto.** Mestrado em EDUCAÇÃO. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina, 2015. MANZANO, Thais Sodre. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: PROPOSIÇÕES E AÇÕES**. Mestrado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015. ROSA, Zuleide Ramos Ferreira da. **O PNAIC COMO PEÇA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE FINS DECLARADOS E EXPECTATIVAS LOCAIS**. Mestrado em EDUCAÇÃO.

	Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2016. MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2015. VENTURA, Ana Lucia Sanchez de Lima. **PNAIC POLO SÃO PAULO: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2016. MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: ANÁLISE DOS ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS.** Doutorado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza, 2015. KLEIN, Juliana Mottini. **REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES DOCENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL, Canoas, 2015. ALMEIDA, Leonardo Rocha de. **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): Os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.** Mestrado Profissional em Gestão Educacional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo, 2015. MELO, Silmara Cassia Barbosa. **INTERROGACOES SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZACAO NA IDADE CERTA E A FORMACAO INICIAL DO PEDAGOGO NA PARAIBA: "compromisso", "adesão" e "pacto" na produção do professor alfabetizador.** Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa, 2015.
6 – Políticas públicas	HERMES, Rosmeri. **DOCÊNCIAS, CRIANÇAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: ENTRE CAPTURAS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO DO TIGRE/RS**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL, Santa Cruz do Sul, 2015. VENTURA, Ana Lucia Sanchez de Lima. **PNAIC POLO SÃO PAULO: desafios da implementação de uma Política Pública de Educação**. Mestrado em EDUCAÇÃO. UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2016. TEDESCO, Sirlei. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública.** Mestrado em EDUCAÇÃO. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2015. VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. **POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ANASTÁCIO – MS**. Mestrado Profissional em Educação. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande, 2015. PERINI, Adriana. **O BLOCO PEDAGÓGICO COMO POLÍTICA PÚBLICA: IMPLEMENTAÇÃO E GERENCIAMENTO EM QUATRO ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA.** Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE

	FORA, Juiz de Fora, 2015.
7 – Gestão	SILVA, Roberta da. **OS DESAFIOS DA GESTÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM ACOPIARA/CE.** Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora, 2013. PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E PROVINHA BRASIL: PERCEPÇÃO DOS GESTORES E SUAS FUNÇÕES.** Mestrado Profissional em ADMINISTRAÇÃO. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2015.
8 – O papel do orientador de estudo	SILVA, Maria das Graças Gonçalves da. **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR PROPOSTA PELO PNAIC: O PAPEL DO ORIENTADOR DE ESTUDO NO PROCESSO FORMATIVO**. Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

O que podemos concluir do levantamento da produção acadêmica sobre a temática pesquisada

Por tratar-se de temática relativamente nova, uma vez que o programa foi elaborado em 2012 e implementado em 2013, o PNAIC ainda aparece em um número reduzido de pesquisas, e menor ainda quando se trata do papel do formador dentro de uma política pública.

É notável que universidades públicas e privadas de todo o Brasil tem se interessado pelo tema, com mais produções voltadas para a alfabetização em língua portuguesa e poucas realizadas em alfabetização matemática.

A tabela 2 nos mostra a diversidade de eixos que podem ser analisados através de pesquisas em cima desta temática e o quanto o tema é amplo, diverso e precisa ser abordado em mais trabalhos, com diferentes enfoques, apontando os muitos aspectos que o programa engloba, uma vez que se trata da política pública em vigor atualmente no Brasil, voltada para a alfabetização. Acredita-se que:

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

A presente pesquisa pretende explorar algumas destas temáticas, com ênfase na formação continuada de professores, políticas públicas, papel do orientador de estudos, perspectiva e reflexão dos professores alfabetizadores que passaram pelo programa e análise de alguns elementos teóricos presentes nos portfólios entregues por esses professores alfabetizadores aos orientadores de estudos ao final do curso.

1.1.2 Levantamento das leis / portarias / decretos, responsáveis pela criação do programa.

Quadro 2 – Dispositivos legais que deram origem ao PNAIC.

LEI / PORTARIA / RESOLUÇÃO / MEDIDA PROVISÓRIA	**DESCRIÇÃO E OBJETIVOS DOS DISPOSITIVOS LEGAIS**
Lei n. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa por parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES) a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica que estejam em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino.
Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Uma das diretrizes do decreto diz respeito à alfabetização: "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico" e uma outra fala acerca da formação do professor: "instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de

	profissionais da educação”.
Portaria n. º 1094, de 30 de setembro de 2016.	Alterou as portarias n. º 867 de 4 de julho de 2012; n. º 1458 de 14 de dezembro de 2012 e a n. º 90 de 6 de fevereiro de 2013. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Define 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. Institui as ações do Pacto, por meio das quais o MEC, em parceria com as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes, até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.
Lei n. º 12.801, de 24 de abril de 2013.	Converte a medida provisória n. º 586, de 8 de novembro de 2012 e alterou as leis n. º 5.537, de 21 de novembro de 1968; n. º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e n. º 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas.
Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013.	Altera dispositivos da Resolução Conselho Deliberativo (CD)/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (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, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Resolução/CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015.	Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a operacionalização da assistência financeira aos estados das regiões Norte e Nordeste para impressão de material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno da educação básica.

1.1.3 Estudo da literatura sobre políticas públicas, formação de professores e análise de portfólios

Como referencial teórico para Formação Continuada de Professores utilizaremos António Nóvoa (1992, 2009), Maurice Tardif (2002), Michael Huberman (2000), Christopher Day (2001), Carlos Marcelo Garcia (1999), João Formosinho (2009), Leonor Tanuri (2000) e Rui Canário (2001, 2003) que contribuem com um panorama geral de como se deu a formação de professores no Brasil desde a década de 90, e trazem alguns apontamentos do que pode ser aprimorado nestas formações.

Para Políticas Públicas estudaremos Antônio Viñao Frago (2000, 2001), Mirian Jorge Warde (1996), Rosa Torres (1996, 1998), Olgaíses Maués (2003, 2009, 2011) e Eneida Oto Shiroma (2007), que dissertam sobre organismos multilaterais como Banco Mundial e OCDE, explicando suas influências na elaboração das políticas públicas para a formação dos professores no Brasil.

Para a análise dos portfólios, nos basearemos nas múltiplas dimensões do processo de formação de professores propostas por Vera Placco (2006, 2012), além de Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008), Fernando Hernández (1998), Leonir Alves (2003) e Idália Sá-Chaves (2000, 2005), descrevendo as características de cada dimensão e elucidando as dimensões mais inerentes aos portfólios analisados.

1.2 ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS

Finalizada a etapa dos levantamentos bibliográficos e documentais, passar-se-á a etapa da análise de dois portfólios pertencentes à duas professoras do município de Osasco, que participaram do PNAIC como professoras alfabetizadoras em 2013. O portfólio é um compilado das atividades realizadas durante a realização do programa, contendo tanto exercícios realizados pelos professores alfabetizadores, quanto atividades que estes aplicaram nos alunos que se encontravam em processo de alfabetização.

Os portfólios passarão por um levantamento de elementos teóricos que fazem parte de sua composição. Acredita-se que o portfólio é importante ferramenta de estratégia de avaliação na formação contínua de professores, instrumento de grande conteúdo formativo e contribuinte para o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a constante exercício de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A saber, as categorias analisadas são as sugeridas por Vera Placco (2006, 2012), que propõe a necessidade de a formação do professor desencadear o desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas. A dimensões propostas são as seguintes:

1. Formação técnico-científica;
2. Formação continuada;
3. Humano-interacional ou do trabalho coletivo;
4. Dos saberes para ensinar;
5. Crítico-reflexiva;
6. Avaliativa;
7. Ética e política;
8. Estética e cultural;

1.3 QUESTIONÁRIO ABERTO

O questionário aberto foi utilizado como metodologia para o entendimento das percepções das duas professoras autoras dos portfólios analisados. As professoras escolhidas para responder o questionário são as autoras dos portfólios analisados, e o critério para a

seleção foi que fossem professoras presentes na formação, participantes das discussões em sala, com contribuições significativas e pertinentes nos encontros presenciais.

Técnica viável e propícia a ser empregada "quando se trata de problemas cujos objetos de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo a opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisadores" (CHAER, DINIZ, RIBEIRO, 2011), a escolha pelo questionário aberto, com perguntas subjetivas e não o fechado, com questões de múltipla escolha, se deu por se caracterizar como metodologia pertinente à presente pesquisa, permitindo que as professoras alfabetizadoras respondam às questões livremente, usando linguagem própria, sem interferências da pesquisadora.

As questões selecionadas têm como objetivo principal levar essas professoras a fazerem uma análise da experiência que tiveram ao participarem da formação. As perguntas foram elaboradas de maneira clara, objetiva, concreta e precisa, sem possibilidade de duplas interpretações, sem sugerir respostas e com tempo hábil para serem respondidas, conforme sugerem Ribeiro (2008) e Gil (1999).

O presente estudo pretende compreender se as formações de fato contribuíram para as práticas docentes destas professoras, se suas atitudes em sala de aula foram aperfeiçoadas após 5 anos da formação ter acontecido.

As perguntas foram enviadas por e-mail, após uma breve conversa com as professoras por telefone, explicando o motivo das questões levantadas, trazendo à luz a formação ocorrida em 2013, relembrando alguns aspectos importantes como duração e metodologia, com a intenção de proporcionar momentos de reflexão de quais maneiras as formações puderam (e se puderam) contribuir para suas práticas pedagógicas.

As professoras foram orientadas a escrever as respostas de maneira clara, fiel às suas ideias, com a maior riqueza de detalhes possível, considerando que estamos falando de uma formação que aconteceu há 5 anos. Elas não sabem quem foi a outra professora escolhida, não tem contato uma com a outra e não tiveram acesso às respostas uma da outra, a fim de garantir que os relatos fossem pessoais, sem interferências.

As respostas enviadas pelas professoras, também por e-mail, foram transcritas em sua integridade no capítulo 4, mantendo todas as ideias e impressões que cada uma relatou.

Ambas se mostraram agradecidas por serem escolhidas para responder às questões e felizes por contribuir com a presente pesquisa.

As perguntas pretendem colher dados de tópicos específicos relacionados à formação, como: motivação, pertinência da formação, pontos positivos e negativos, função político pedagógica do PNAIC, função social da escola, expectativas de desempenho docente, mudanças de práticas pedagógicas.

O norte do questionário foi a análise feita a partir dos elementos teóricos constantes nos portfólios que foram produzidos pelas professoras alfabetizadoras e entregues à orientadora de estudos ao final da formação, em 2013. Serão considerados elementos teóricos: formação técnico-científica, formação continuada, os saberes para ensinar e estético e cultural.

As reflexões levantadas nas respostas das professoras alfabetizadoras serão consideradas para analisar o percurso do programa, o normalizado e o realizado: as expectativas desde a sua criação, de que maneira a política pública chegou aos professores alfabetizadores e, por fim, como essa formação atingiu os alunos, de que forma eles foram beneficiados pelo pacto, segundo as colocações das professoras autoras dos portfólios analisados.

2. OBJETO DE ESTUDO

Curso de formação de professores alfabetizadores do PNAIC ocorrido no município de Osasco no ano de 2013.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como as propostas formativa e didática do curso se constituíram e se fizeram presentes na prática pedagógica e na constituição da profissionalidade docente de duas professoras cursistas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1 – Produzir registros sobre o curso por meio da coleta e organização de informações e descrição do *modus operandi* do mesmo;

2 – Analisar o curso de acordo com os referenciais teóricos utilizados neste trabalho de modo a ressaltar a ligação deste com as políticas internacionais, nacionais, estaduais e municipais de promoção da alfabetização e de formação continuada de professores;

3 – Apresentar os portfólios de duas professoras cursistas como instrumentos do processo formativo das mesmas;

4 – Analisar nos portfólios os elementos produzidos em íntima relação com a proposta do curso (suas diretrizes e objetivos) dando a ver como cada professora apropriou-se dos conteúdos trabalhados no curso;

5 – Elaborar entendimento sobre os impactos na formação e na atuação das duas professoras alfabetizadoras autoras dos portfólios, partindo dos elementos a serem apresentados em um questionário;

4. HIPÓTESE

Partiu-se da hipótese de que é possível verificar por meio da análise dos portfólios e da análise do conteúdo do questionário, a efetividade da proposta de formação de professores presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica e na profissionalidade docente.

5. DIVISÃO DOS CAPÍTULOS

O trabalho será dividido em quatro capítulos, a saber:

Capítulo 1 – Um breve histórico das políticas públicas nacionais voltadas à formação continuada de professores.

Neste capítulo a presente pesquisa trará um estudo sobre de quais maneiras as orientações de organismos multilaterais afetam as políticas públicas nacionais voltadas para a formação continuada do professor, no âmbito da alfabetização. Será feita uma descrição das principais políticas educacionais até chegar ao PNAIC.

Capítulo 2 – O PNAIC dentro das políticas públicas nacionais voltadas à formação do professor e sua implementação no município de Osasco.

O capítulo 2 contará com a descrição da organização deste programa e de como se deu sua implementação no município de Osasco, em 2013. Descreverá as formações das orientadoras de estudos ocorridas em uma universidade pública, e o enfoque será no curso originário destas formações, que foi oferecido aos professores alfabetizadores desta cidade.

Capítulo 3 – Os portfólios como estratégia de formação.

O trabalho contará com um levantamento de elementos teóricos contidos nos portfólios de duas professoras alfabetizadoras do município de Osasco, destacando pontos convergentes e divergentes das duas produções, compondo o capítulo 3.

Capítulo 4 – O que dizem as professoras alfabetizadoras.

Por fim, o último capítulo, que contará com o questionário aberto enviado às professoras alfabetizadoras, terá o objetivo de propor uma reflexão de como a formação contribuiu para a elaboração destas docentes quanto à suas práticas pedagógicas, ao significado da alfabetização e ao entendimento de sua própria identidade profissional.

Espera-se que as respostas tragam um panorama do curso na visão de professores alfabetizadores que participaram da formação, além de captarem algumas vertentes de análise, de modo a conversar com a teoria e a legislação dos capítulos 1 e 2, e com o produto final da formação, o portfólio, descrito no capítulo 3.

CAPÍTULO 1 – UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

O mundo vem sofrendo mudanças nas últimas décadas, em virtude da globalização, desde o modelo de gestão, antes mais burocrático, para um modelo mais empresarial, a fim de deixar o papel do Estado menos burocrático, e mais ágil e eficiente. Este novo cenário mundial está influenciando a área da educação. Neste contexto, as políticas educacionais se transformam e se reestruturam, estabelecendo-se novas orientações para a formação e prática docente.

> Estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores (NÓVOA, 2009, p. 2).

1. UM BREVE HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DOS ANOS 90

Em 1987 começam as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O primeiro projeto foi delineado por Demerval Saviani e após ser amplamente discutido e sofrido algumas alterações, e em dezembro de 1988 foi relatado pelo deputado Jorge Hage. Os intelectuais da educação se organizaram por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com a participação de mais de 30 entidades de frentes religiosas, sindicais, acadêmicas e profissionais.

Nos anos 90, os governantes estavam tentando sair da crise econômica que foi instaurada nos anos 80, no Brasil e em outras partes do planeta. A eleição de Fernando Collor de Mello à presidência da República trouxe um modelo de governo executado por Thatcher, na Inglaterra, um pouco mais de dez anos antes. O Brasil finalmente entrou na economia mundial, mas as mudanças mostraram aos brasileiros uma dura realidade:

> Os anos Thatcher, segundo Norris, representaram um completo assalto aos valore que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras, e que eram compartilhadas tanto por conservadores quanto por trabalhistas (SHIROMA, 2007 p. 45).

Como a história nos mostra, esse estilo de governo não foi bem-sucedido e Collor acabou sendo impedido de governar, em 1992. O país estava tentando se ajustar à demanda internacional de mercado, mas logo percebeu-se que sua posição na divisão internacional do trabalho era desfavorável e que muitos produtos nacionais não tinham qualidade para concorrer com os importados.

Assim, apoiando-se na Teoria do Capital Humano que afirma: "ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países" (Shiroma, 2007 p. 47), passou-se a acreditar que o Brasil só alcançaria um nível de excelência em seus produtos através da qualificação profissional de seus trabalhadores. Mais uma vez, a educação ficou com a responsabilidade de resolver problemas de ordem social, política e econômica.

A partir daí foi possível constatar que a qualificação profissional dos trabalhadores ganhou papel de destaque no cenário mundial da educação, e passou-se a acreditar que "para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade" (Shiroma, 2007 p. 47).

A questão da competitividade nos anos 90 ficou tão marcada, que importantes organismos, entidades e agências multilaterais passaram a se interessar pelo assunto e começaram uma jornada de estudos, pesquisas, relatórios e recomendações aos nove países mais populosos do Terceiro Mundo – China, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia (chamados de E9) – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial, com 70% dos adultos analfabetos e 50% das crianças fora da escola – unindo esses dois universos: educação e economia. Não demorou para que as políticas públicas a partir de então, passassem a ser norteadas pelos documentos elaborados por tais entidades.

No Brasil, essas soluções começaram a ser implantadas no governo de Itamar Franco (que assumiu o governo do Brasil, após o Impeachment de Collor), quando foi elaborado o chamado "Plano Decenal de Educação para Todos[1]", que ganhou ainda mais força no governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994.

[1] Documento elaborado em 1993 pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal por parte do governo brasileiro, de acatar as orientações de organismos multilaterais na área da educação.

Aprovado apenas em 1996, o projeto da LDBEN acabou não atendendo às expectativas da comunidade acadêmica. Após muitas manobras políticas, o texto aprovado na verdade era um substitutivo do original, escrito pelo então senador Darcy Ribeiro, que chamou o texto original de arcaico, após alguns acordos feitos com Fernando Henrique, que o sancionou, sem qualquer veto. Da forma como foi aprovada, a lei "não impede e nem obriga o Estado a realizar as alterações substantivas na educação" (Shiroma, 2007 p. 43).

De acordo com a nova política adotada na nova LDBEN:

> Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e organizações não-governamentais (ONGS); descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, 2007 p. 44).

Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), começamos a identificar o mecanismo de desresponsabilizar o Estado e onerar a população pela situação que se encontrava a educação no Brasil. O Estado deixa de ser Executor e passa a ser um Estado Avaliador, dando uma falsa impressão de liberdade. FHC afirma que "há de se substituir a 'ação estatal' – burocrática, ineficiente – pela 'ação pública', baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão" (Shiroma, 2007 p. 13).

Entretanto, esse discurso encontra nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as condições físicas de estabelecimentos de ensino no país, um forte adversário ideológico, uma vez que não cabe à população resolver tais questões de estrutura física das escolas, muito menos regularizar questões salariais dos profissionais da educação:

- Em 25% deles não tem nenhum banheiro;
- Em 27% não existe sequer água, nem de poço;

- No meio rural este número sobe para 33%, sendo que 48% não dispõem de energia elétrica, nem mesmo de bancos suficientes para os alunos, obrigados a dividir a carteira e a sentar no chão;
- Pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de 1997, revelou ainda que nada menos do que nove estados brasileiros pagaram a seus professores salários inferiores ao salário mínimo (SHIROMA, 2007 p. 14).

2. TRANSFORMAÇÕES NO ESTADO E NA DOCÊNCIA

O Estado passa a deixar de executar várias tarefas antes de sua responsabilidade, delegando suas funções a outros órgãos competentes, responsabilizando-se apenas por estabelecer, controlar e avaliar os resultados, por meio de mecanismos que o transformam em Estado-regulador ou Estado-avaliador. Maués (2009, p. 3) explica: "o conjunto de regras é formulado por um poder que é aceito e que representa, em última instância, o Estado, o governo, ou, ainda, em nível local, o diretor da escola".

No modelo burocrático, o Estado é quem define os objetivos e o currículo do sistema de ensino e delega aos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, autonomia para escolher os meios que serão utilizados para se atingir os objetivos propostos.

> O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar, mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista (TAMAGNINI, 1930 p. 94 Apud NÓVOA 1992, p. 2).

Já no modelo pós-burocrático, acontece uma mudança nos sujeitos que estabelecem as normas e os objetivos. O Estado o faz em parceria com os professores ou associações que os representam. Entretanto, Ele governa com base nos resultados e metas atingidas, conferidas através de avaliadores externos, normalmente oferecendo incentivo financeiros àqueles que forem considerados bons estabelecimentos ou profissionais. Nesse exemplo de governo, Lessard (2002 apud MAUÉS, 2009 p. 4), chama as regulações de múltiplas, e as classifica de três maneiras:

> Burocrática-estatal, que estaria altamente preocupada como s resultados e a eficiência; profissional, que está presente por meio dos protagonistas da

> educação, diretores, professores, especialistas; e a terceira a relativa ao quase-mercado, que busca atender à lógica o setor privado.

Há, ainda, outro conceito de regulação que se deve levar em conta, a chamada *New Public Management* (Nova Gestão Pública), cujos princípios, Maués (2009, p. 4) explicou, "são a descentralização, a parceria, os resultados, a excelência da performance, dentre outros e que são transportados para o setor educacional, elo fato de que esses princípios são eficientes na iniciativa provada".

Maués reforça que na área da educação, essa regulação atualmente se mostra na descentralização das ações por parte do Estado, que passa a ser menos executor, mas que acompanha, por meio de avaliadores externos, os resultados alcançados e, a partir daí, toma suas decisões no que diz respeito ao processo pedagógico, currículo e formas de certificação dos profissionais.

3. AÇÕES DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS

A partir desse novo cenário, organizações como Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), BM, Comissão Europeia (CE), Organização Mundial do Comércio (OMC), passam a ver na educação um papel de extrema importância na promoção do crescimento econômico de um país, através da formação de capital humano que sirva aos interesses do mercado, e começam então a desenvolver pesquisas, elaborar documentos e criar mecanismos que os elevam ao patamar de referência da nova ordem da educação mundial, propondo reformas e políticas públicas que definem o novo cenário do sistema educacional vigente tanto em países centrais como periféricos, quase sempre colocando a formação de professores como centro das principais decisões, a fim de colocá-los como responsáveis por formar uma sociedade do conhecimento que consiga sustentar o capitalismo vigente em quase todo o mundo. Nóvoa (1992, p. 2) afirma que: "Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização", e continua:

> A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas (NÓVOA, 1992 p. 9).

Desde então, várias conferências, tratados e programação criados dentro da área da educação, por diversas organizações e países, a fim de atender essa demanda e essa lógica do sistema. Em 2000, em Lisboa, aconteceu uma conferência que passou a servir de referência para toda a Europa. Nesse evento, a Comissão Europeia determinou que a União Europeia deveria crescer em 3% e criar cerca de 20 milhões de postos de trabalho até 2010, com o objetivo de "fazer da Europa a economia do conhecimento, a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo". Para isso, as questões relacionadas à educação passaram a ser prioritárias.

Logo, se concluiu que para melhorar a qualidade da educação, é preciso investir na formação de professores, e em 2002 a CE estipula que "a qualidade da educação e da formação seja conduzida ao nível mais elevado e que a Europa seja uma referência mundialmente conhecida pela qualidade, o valor de seus sistemas e estabelecimentos de educação e formação" (Maués, 2009 p. 6). A partir daí, cria-se o programa de trabalho "Educação e formação 2010", com objetivos e estratégias que visam nortear a reforma da educação. O documento estabelece 3 objetivos estratégicos, que acabam se desdobrando em 13, que falam justamente sobre a melhoria na qualidade e eficácia dos sistemas de educação, novas exigências da sociedade, formação de professores, competências que os professores devem dominar, condições de trabalho para o professor, entre outros.

Esse mesmo documento de 2002 ainda fala sobre a necessidade de se atrair pessoas para a profissão professor, em todas as áreas e níveis de ensino, inclusive profissionais que tenham formação e experiência em outra área. Essa questão incomodou tanto o Brasil quanto outros países da América do Sul.

> A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (GINSBURG, 1990 p. 335 Apud NÓVOA, 1992 p. 11 e 12).

Esse processo de precarização da prática docente acaba levando os professores a fazer apenas o necessário, o essencial, caracterizando um processo de subordinação docente, que apenas espera que especialistas digam o que ele, o professor, precisa fazer. A formação

continuada de professores não estimula uma prática crítico-reflexiva, ignora o desenvolvimento pessoal e retira a autonomia profissional do educador. Segundo Nóvoa (1990 p. 13): "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal", e sugere que:

> ... a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêm corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992 p. 14).

Em 2005, o Comitê Sindical Europeu de Educação (CSEE) publicou um relatório que fala justamente sobre a necessidade que o mundo tem de bons professores e a necessidade de se valorizar esses profissionais, afirmando que os professores ocupam lugar insubstituível no processo de levar a União Europeia a ser a economia mais competitiva e dinâmica do mundo.

Faz-se necessária uma reflexão sobre o papel regulador do Estado, em função das exigências do capitalismo internacional. Ele não é mais apenas provedor dos bens necessários ao bem-estar social. E é nesse novo contexto, que organizações como a OCDE ganham destaque, definindo e regulando as políticas públicas que serão implementadas nos países membros.

> A obrigação de resultados em educação procede dessa nova cultura comercial e se inscreve plenamente na lógica neoliberal, que responde ao fenômeno global de mundialização, correspondendo ao discurso hegemônico do mercado que coloca à frente de tudo o princípio da excelência (LENOIR Apud MAUÉS, 2009 p. 14).

3.1 CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS – A CONFERÊNCIA DE JOMTIEN

A partir deste novo contexto de educação mundial, a primeira grande ação aconteceu em 1990,0 quando foi realizada a "Conferência Mundial de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia, financiada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), *United Nations Children's Fund* – Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM, tendo como participantes, governos de 155 países, agências internacionais, ONG's, associações e personalidades de várias localidades, ligadas ao campo da educação internacional.

Neste evento foram apresentados dados muito preocupantes: “100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo” (Shiroma, 2007 p. 48).

Ali foi elaborada, aprovada e assinada uma declaração que assegurava uma Educação Básica de qualidades à crianças e jovens de todos os 155 países participantes.

A partir dessa ideia de “Educação Básica para Todos”, surge o termo: Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) de crianças, jovens e adultos, que trata dos conhecimentos indispensáveis para que o sujeito compreenda o mundo em que vive, sendo capaz de realizar atividades básicas nas seguintes situações:

> 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo; (TORRES, 1999 Apud SHIROMA, 2007 p. 49).

Ficou entendido que as necessidades básicas de cada grupo de pessoas seriam diferentes, uma vez que a identidade de um grupo dependia de fatores como o país a que pertenciam, gênero, raça, idade, cultura, religião, e essas diferenças seriam refletidas também nas necessidades básicas de aprendizagem.

Entretanto, alguns aspectos ficaram distorcidos, pois até mesmo os quatro patrocinadores da Conferência, UNESCO, UNICEF, PNUD e BM tinham opiniões divergentes a respeito do conceito de ‘educação básica’, se ela fica restrita apenas à educação escolar ou se ela engloba outras esferas como família e comunidade.

A partir de algumas discussões realizadas em Jomtien, foram estabelecidas as seguintes estratégias de ações:

1) As necessidades de crianças jovens e adultos seriam atendidas, adaptadas de acordo com a realidade de cada grupo, com diferentes processos de ensino e aprendizagem;
2) Meninas e mulheres seriam priorizadas;
3) Portadores de necessidades especiais receberiam atenção diferenciada;
4) Concentrar as modalidades de ensino mais na aprendizagem e menos em aspectos formais;
5) Valorização do ambiente de aprendizagem;

6) Reconhecimento a obrigatoriedade do Estado de oferecer educação básica a população e melhoria das condições de trabalho dos professores;
7) Ampliação da educação básica, iniciada no nascimento e estendida por toda a vida, através da educação formal e não-formal;

Seis metas a serem cumpridas durante o decênio foram resultantes destas estratégias, ficando Jomtien marcada como conferência responsável pela elaboração e execução da política educacional destes países. Tais metas poder ser resumidas dessa maneira:

> 1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
> 2. acesso universal à educação básica até o ano 2000;
> 3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
> 4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
> 5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
> 6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação; (TORRES, 1999 Apud SHIROMA, 2007 p. 51).

A partir das metas estabelecidas, a Conferência elaborou uma carta destinada aos países do E9, com indicações de ações a serem tomadas a partir do diagnóstico que fizeram sobre eles. Os países se comprometeram a elaborar ações que efetivassem o que foi acordado em Jomtien. As indicações foram as seguintes:

> 1. promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural;
> 2. mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país;
> 3. fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz; (TORRES, 1999 Apud SHIROMA, 2007 p. 51).

É possível notar na indicação número 3 uma preocupação com a paz mundial. Assim, a conferência buscou destacar a importância de todos os países investirem na educação, a fim de se atingir os objetivos da conferência.

No Brasil, a expressão "para todos", foi interpretada como destinada à toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Entretanto, a conferência tinha o foco voltado apenas para as crianças.

Uma outra questão a ser destacada é que alguns pesquisadores interpretaram de maneira equivocada o conceito do NEBAS e definiram que, como as necessidades básicas dos diversos níveis sociais da população são distintos uns dos outros, isso também seria refletido na educação. Shiroma, 2007 p. 52 resumiu a iniciativa assim: "para estratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas".

Assim, à medida que a LDBEN era discutida, o governo brasileiro, ao assumir o compromisso de seguir as orientações recebidas em Jomtien, lançava decretos e portarias que validassem o acordo, confirmando as recomendações dos organismos multilaterais.

A UNESCO coordenou o Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos" (*Education for All* - EFA), através de reuniões regionais e globais ao longo da década de 90, em que os países eram avaliados a fim de verificar se os seus governos estavam impulsionando políticas educativas e consolidando as ações à que se comprometeram durante a Conferência.

Ainda na Conferência já ficou marcada uma reunião para abril de 2000, em Dakar, que teria como objetivo principal, avaliar as ações que os países conseguiram desenvolver até a data do encontro. O Brasil apresentou o relatório EFA 2000[2].

3.2 COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA (CEPAL)

Ainda em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), lança um documento intitulado *Transformación productiva con equidad*, destacando a necessidade de as políticas educacionais ofertarem um sistema educativo baseado em conhecimentos e habilidades como capacidade de comunicação, inovação, adaptação,

[2] Em relação aos indicadores, verifica-se que: o decréscimo da taxa de analfabetismo superou os compromissos estabelecidos; as taxas de matrículas no ensino fundamental atingiram patamares satisfatórios, graças ao FUNDEF; houve declínio das taxas de repetência e de evasão, refletindo a redução da torção idade/série; as taxas de conclusão do ensino fundamental estão aumentando e já se assegurou a igualdade de atendimento por gênero, com expansão mais acelerada da escolarização feminina, na década de 90.

observação, análise crítica, trabalho em grupo, voltadas para o sistema produtivo, a nova demanda do mercado internacional.

Em 1992, a CEPAL publicou, em parceria com a UNESCO, o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, com novas orientações para a elaboração de políticas públicas voltadas ao tripé: educação – conhecimento – desenvolvimento, visando a transformação e fortalecimento dos sistemas produtivos dos países pertencentes ao E9.

Propunha uma grande reforma dos sistemas educativos e de capacitação ao mercado de trabalho. Shiroma, 2007 p. 53 afirma que: "a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização)".

O documento destacava os resultados da aprendizagem através de avaliações. Acreditava-se que os preceitos para se tornarem um bom profissional e um bom cidadão eram os mesmos.

Uma grande revisão feita pelo documento, foi tratar a equidade não apenas como igualdade de oportunidades, mas também acesso aos conhecimentos, um olhar especial aos menos favorecidos e uma melhoria na qualidade das capacitações oferecidas aos professores.

3.3 UNESCO E O RELATÓRIO DELORS

Coordenados pelo francês Jacques Delors, 14 personalidades de todas as regiões do mundo, oriundas de diversos horizontes culturais foram convocados pela UNESCO a fim de compor a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, com o objetivo de identificar as necessidades da educação no final do século e o compromisso que essa deveria assumir na sociedade, com forte viés moralista, orientações precisas aos vários níveis de ensino e à formação docente.

Essa comissão redigiu o Relatório Delors, entre 1993 e 1996, documento esse que serviu de base para as políticas públicas educacionais de diversos países.

O documento expõe a questão do ideal de progresso, tão valorizado no contexto da globalização, mas que acabou sendo marcado por situações de crise econômica, desemprego, exclusão social até mesmo em países desenvolvidos.

Assim o documento aponta os principais problemas a serem resolvidos no próximo século:

> "tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em síntese, resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes" (SHIROMA, 2007 p. 55).

O documento ainda assinala o que chama de três grandes desafios do século XXI:

1) Todos os países terem acesso à ciência e tecnologia;
2) As várias culturas se adaptarem à sociedade da informação;
3) Os países serem capazes de viverem democraticamente em comunidade.

> "A Comissão observou que, na área política e econômica, recorre-se cada vez mais a ações de nível internacional na tentativa de encontrar soluções satisfatórias para os problemas de dimensão planetária – por exemplo, o fenômeno de crescente interdependência já frequentemente sublinhado. Ela deplorou igualmente a precariedade dos resultados obtidos e a necessidade de reformar as instituições internacionais para incrementar a eficácia de suas intervenções" (DELORS, 1998 p. 23).

A comissão sonhava com uma educação criativa, que fosse a base para esse espírito de vida em comunidade, de ajuda mútua, com relações de interdependência, adotando o conceito de educação ao longo da vida, baseado nos quatro pilares da educação:

1) Aprender a conviver – compreensão do outro, percepção de interdependência;
2) Aprender a conhecer – prazer no ato de aprender, descobrir, construir o conhecimento;
3) Aprender a fazer – ter iniciativa e intuição, ser apto a enfrentar diversas situações, ser flexível;
4) Aprender a ser – desenvolver a personalidade, autonomia, ética, criticidade, discernimento e responsabilidade pessoal;

A comissão formula as seguintes recomendações:

> • uma política destinada a incentivar, vigorosamente, a educação das moças e mulheres, de acordo com a orientação da Conferência de Beijing (setembro de 1995);
> • uma percentagem mínima (25%) do orçamento destinado à ajuda ao desenvolvimento para o financiamento da educação; essa alocação em favor da educação deveria ser garantida, igualmente, pelas instituições financeiras internacionais e, em primeiro lugar, pelo Banco Mundial que, nesse aspecto, já desempenha um papel importante;
> • o desenvolvimento da troca entre dívida e educação (debt-for-eduction swaps) de maneira a compensar os efeitos negativos – nas despesas públicas

> com fins educacionais – das políticas de ajuste e de redução dos déficits interno e externo;
> • a divulgação, em favor de todos os países, das novas tecnologias de informação e comunicação, a fim de evitar a criação de novo fosso entre países ricos e países pobres;
> • a mobilização do notável potencial oferecido pelas organizações não governamentais e, portanto, pelas iniciativas de base, suscetível de apoiar de forma bastante útil as ações de cooperação internacional (DELORS, 1998 p. 24).

O relatório classifica o professor como agente de mudanças do século XXI, tendo como principais características a competência, profissionalismo, devotamento, empatia, autoridade, paciência e humildade.

O documento também preconiza que o professor seja formado para a pesquisa, com a formação inicial vinculada entre universidades e institutos de pesquisas. Além disso, é defendido pelo relatório que o professor tenha profissões diversas, paralelas à docência, recebendo remuneração equivalente à formação, com o objetivo de ampliar a sua visão da realidade em que está inserido.

3.4 BANCO MUNDIAL (BM)

O Banco Mundial é uma instituição financeira, que conta com 176 países, inclusive o Brasil, e realiza empréstimos à países em desenvolvimento, consolidando-se como maior captador mundial de recursos atualmente.

Os países que definem as políticas do BM são: Estados Unidos, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, somando, juntos, 38,2% dos recursos do Banco. O Brasil detém apenas 1,7% dos recursos. Os Estados Unidos se caracterizam como líderes, uma vez que detém, sozinhos, 20% dos recursos gerais, ocupando a presidência do órgão e detendo o poder do veto.

É importante destacar que: “cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno” (Shiroma, 2007 p. 61).

Um dos patrocinadores da Conferência Internacional de Educação para Todos, o BM, publicou, em 1995, o documento *Prioridades y estratégias para la educación*, que traz uma análise global sobre a educação desde 1980, com ideias antigas e já conhecidas, destacando o papel primordial que a educação tem no crescimento econômico de um país e na redução da pobreza.

O documento sugere parceria entre setores público e privado a fim de administrar, financiar e dirigir a educação profissional. Com relação à avaliação, propõe que exista um sistema de avaliação da aprendizagem, com maior atenção aos resultados.

Com uma política de contenção da pobreza, o BM encontrou na educação básica a desculpa perfeita para "ajudar a reduzir a pobreza", "aumentar a produtividade dos trabalhos dos pobres", "melhorar a saúde da população", "reduzir a natalidade dos países em desenvolvimento" e "ajudar as pessoas a participarem da economia e da sociedade em que estão inseridos". A ideia é: "formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia" (Shiroma, 2007 p. 63).

3.5 FÓRUM CAPITAL–TRABALHO

Em 1992, durante o Governo Collor, representantes de empresários, centrai sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa, se reuniram na Universidade de São Paulo (USP), no Fórum Capital-Trabalho e aprovaram a Carta Educação, que destaca duas questões que merecem uma reflexão:

> Em primeiro lugar, aponta a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação; em segundo, afirma que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo (SHIROMA, 2007 p. 64).

O Fórum questionava os critérios que definiam a distribuição dos investimentos em educação. Por exemplo, embora a maioria das crianças e jovens tivessem acesso à escola, sua permanência não era garantida, e menos da metade, 43% completava a 8ª série e ainda assim, demoravam 11 anos para isso. Os outros 57% não concluíam nem a 4ª série. O documento destacava que do pouco que se investia em educação, quase nada chegava à sala de aula.

Pesquisadores destacavam que a Carta não se preocupou em refletir sobre os motivos desses índices de abandono e fracasso escolar. Alertavam ainda para o fato do Fórum não ter mencionado a questão da precária formação docente e nem dos baixos salários, como se tais fatores não influenciassem nas estatísticas. A Carta apenas destaca que o problema não está no número de matrículas (acesso) e sim na falta de eficiência, que leva os alunos a desistirem dos estudos (permanência).

O Fórum foi uma das estratégias do governo para garantir que estavam seguindo as recomendações da CEPAL de reformar o sistema educacional brasileiro. Os governos sucessores de Collor se utilizaram dos mesmos mecanismos para sustentar o apoio dos

organismos multilaterais, realizando encontros, fóruns e reuniões com a participação do tripé governo – empresários – trabalhadores, que discutiam os rumos das políticas educacionais do país.

E 1995, durante o governo FHC, foi lançado um documento-base *Questões críticas da educação brasileira*, com estratégias que buscavam a adequação da educação às novas demandas do mercado interno e externo, coma adoção do lema "formação do cidadão produtivo" (Shiroma, 2007 p. 65), priorizando as áreas da gestão, financiamento e formação docente.

As propostas para a educação básica foram as seguintes:

> 1. reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos;
> 2. revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, cm vistas, no 1º grau, ao atendimento da aquisição de competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração – fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna;
> 3. implantação de sistema nacional de avaliação e de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada (sindicatos, pais de alunos);
> 4. aplicação anual dos exames com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;
> 5. expansão do atendimento ao pré-escolar para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias consideradas habilitadas devem ser apoiadas, eximindo o Estado, nesse momento, da construção de uma rede de pré-escolas;
> 6. maior autonomia da unidade escolar – financeira inclusive – na prestação de serviços educacionais e maior responsabilidade pelas ações educativas;
> 7. maior articulação entre a rede de escolas de ensino médio e o setor produtivo, órgão e programas responsáveis pela política industrial e de ciência e tecnologia (SHIROMA, 2007 p. 66).

No tocante à formação de professores, as orientações foram:

> 1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
> 2. revalorização da prática do ensino;
> 3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
> 4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciatura e curso de pedagogia);
> 5. descentralização dos cursos de licenciatura, de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
> 6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;

7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais à permanência em regência de classe (SHIROMA, 2007 p. 67).

3.6 ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)

A OCDE elaborou uma série de documentos que trazem as concepções de educação e de formação docente que essa organização defende, e que ajudaram essa instituição a desempenhar um papel de extrema importância na área da educação, frequentemente elaborando e divulgando relatórios e aconselhamentos aos países membros. A OCDE defende que "a educação desempenha um papel-chave para o crescimento econômico (de um país), ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino" (Maués, 2011, p 75). Os documentos são: (1) *La qualité du personnel enseignant* (A qualidade do pessoal de ensino), de 2004; (2) *Le role crucial dês enseignants. Attirer, Former et Retenir des enseignants de qualité* (O papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade), de 2005; (3) *Comprendre l`impact social de l`education* (Compreender o impacto social da educação), de 2007, e (4) *L`ecole de demain. Repenser l`enseignemet: dês scénarios pour agir* (A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir), de 2006. Doravante, neste texto, os documentos serão aludidos apenas com o título em português.

É dessa organização o conhecido *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), exame internacional, aplicado periodicamente, utilizado para ranquear a qualidade da educação dos países membros, avaliando o desempenho dos alunos em Matemática, Ciências e Leitura. Vale ressaltar aqui que o Brasil ocupa a 60ª posição, em uma lista com 76 países.

Este exame tem avaliado jovens de 15 anos, idade término da escolarização obrigatória na maioria dos países em Leitura, Matemática e Ciências, a cada três anos. A cada edição há maior ênfase em uma das áreas. O último exame, de 2012, recaiu sobre Matemática. O objetivo é produzir indicadores que contribuam para discussão da qualidade de educação nos países participantes, dando instrumentos de construção de políticas públicas de educação. No Brasil, a aplicação de PISA está sob o encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Brasil tem se utilizado, com maior ênfase nos últimos quinze anos, de indicadores de qualidade de ensino aferidas em avaliações sistêmicas para balizar políticas de educação.

A formação de professores tem sido debatida em diversos países, principalmente após as mudanças no mundo do trabalho e o surgimento, segundo alguns autores, da chamada sociedade do conhecimento, sempre com posições e opiniões diversas no meio acadêmico.

O PISA está servindo como parâmetro de performance exigida pela sociedade do conhecimento, propondo-se a verificar a capacidade que os alunos têm de analisar, raciocinar e refletir sobre seus conhecimentos e experiências pessoais. A partir dessa avaliação, a OCDE faz algumas análises e indica soluções para os países resolverem seus problemas. Em geral, a ênfase vem caindo na Formação de Professores, por meio de publicações e serviços de assessorias, sempre ressaltando a importância do professor para a qualidade do ensino.

Em um de seus documentos, a OCDE estabelece relação entre educação e crescimento econômico de um país, e determina que:

> Há a necessidade de bons professores, cabendo ao governo desenvolver políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente; desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores, recrutar, selecionar e empregar os professores; reter os professores de qualidade nos estabelecimentos escolares; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores (MAUÉS, 2011, p 76).

Os estudos da organização buscaram detectar que fatores levaram os alunos que se submeteram aos testes do PISA a índices altos ou baixos de desempenho. Entre os fatores encontrados merece atenção a informação de que os jovens apresentaram déficits de aprendizagem em razão da ausência de professores ou da inadequação dos mesmos, em que se pode compreender formação não condizente com área de atuação, deficiências em métodos de ensino, falta de interesse pelos alunos e desmotivação pela profissão.

A OCDE ressalta que o papel da educação na sociedade do conhecimento é preparar os jovens para acompanhar o progresso tecnológico, inserindo-os no mercado de trabalho e inserindo-os em práticas de cidadania. Uma educação voltada mais para as competências que coloque as crianças e jovens em um estado constante de prontidão para novos aprendizados, que mais que lhes possibilitar a apropriação de conhecimentos, os capacite a geri-los em suas vidas constantemente.

O exame de PISA mede, além das competências nas áreas específicas, as capacidades dos jovens e raciocinar, deduzir e relacionar conteúdos e competências a situações da vida

cotidiana. O que se está pretendendo formar, então, é um aprendiz eterno, sempre necessitado de novas informações e habilidades que possibilite o trânsito adequado numa sociedade fluida, globalizada.

Os estudos mostraram também que uma taxa adequada de educação contribui para a coesão social e oferece base para aumentos dos níveis de produtividade, competitividade e inovação tecnológica. É fundamental, também, para aumento no nível de confiança nos governantes. Com esse cenário fica fácil lembrar das ideias de Louis Althusser (2003) ao afirmar que a escola é o maior e mais eficiente aparelho ideológico do estado, por meio do qual a população é controlada e dirigida. Numa situação contraria, quando a desobediência e improdutividade se instaurem, acionam-se os aparelhos repressores do estado, como a polícia e os tribunais. Mas se a educação cumprir bem seu papel de adestramento e manutenção da ordem social, como projeta a OCDE, isto não será necessário.

O documento de 2005, *O papel crucial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade,* ao colocar a educação como grande responsável pelo crescimento econômico, ressalta a importância de bons professores para tanto. Frisa, também, que é papel dos governos desenvolver políticas de formação destes professores, além de medidas atrativas para a profissão, como condições, de trabalho, plano de carreira, salários, apoio institucional e formação continuada.

Fica mais evidente o papel dos professores para a OCDE no documento de 2004, *A qualidade do pessoal de ensino:*

> Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmaram quanto a qualidade dos professores conta na aquisição dos alunos. É por isso que os poderes públicos levam tão a sério a melhoria da qualidade dos professores, para assegurar que todos os alunos se beneficiem de um bom ensino (OCDE, 2004, p. 1).

Um professor eficaz, para a OCDE é aquele que possui competências como: domínio de conhecimentos específicos das matérias, competências pedagógicas, capacidade de lidar com os alunos muito diferentes e capacidade de trabalhar em equipe. Para tanto, o organismo indica medidas que devem ser tomadas pelos governos de moda a formar bons professores. Dentre as medidas apontadas nos quatro documentos, com sua devida justificativa, pode-se citar:

(1) Perante o cenário de penúria e desqualificação docente, tanto a formação inicial quanto a em serviço são importantes;
(2) Elaboração de um perfil claro da profissão definindo o que os professores devem saber e fazer, que deve ser definido, por sua vez, com base no que os alunos devem aprender ao longo da escolaridade;
(3) A formação deve se dar em relação intima com o meio social em que a escola está inserida;
(4) A formação em serviço é fundamental para a qualificação docente constante
(5) A formação continuada deverá seguir os princípios da aprendizagem ao longo da vida. Neste ponto a OCDE insiste que os professores devem, por ação dos governos, se sentir motivados à formação continuada e desenvolver a consciência da necessidade desta formação.

A existência de tais recomendações da OCDE não significa diretamente que são seguidas por países que participam dos exames de PISA. O que elas indicam é o transito existente entre os interesses do organismo internacional e a preocupação existente entre aqueles países que se submetem a PISA em atender as exigências da OCDE. Feitas as "recomendações" os países se apropriam e as adaptam ao contexto que lhe é próprio, tomando para isto medidas particulares, mas que seguem um modelo de autoridade que os países reconhecem.

O que ficou muito claro é o papel dos professores na elevação do que a organização está chamando de qualidade de ensino (altos índices no PISA). Se professores eficazes rendem resultados até quatro vezes melhores, a solução é qualificar os professores, de maneira ininterrupta. A OCDE atribui aos estados a função de formar os professores de modo que sejam peças fundamentais na cadeia de produção de sujeitos, de conhecimentos e de condições necessárias ao desenvolvimento da dita sociedade. Neste contexto, os professores e demais profissionais da educação se tornam executores de políticas educacionais.

> O professor, o técnico, o administrador, passaram a ser os responsáveis pelo insucesso das medidas propostas, mas ao mesmo tempo os 'redentores', capazes de salvar a educação e conduzi-la na direção desejada pelo Pensamento Único, isto é, de instrumento de domesticação, de ideologização e de alienação. Esses profissionais sofrem um processo que pode ir da satanização à deificação, dependendo da obediência ou não ao receituário proposto (MAUES, 2003, p. 18).

Trabalhar-se-á, a seguir, com uma explanação dos quatro documentos arrolados acima.

3.6.1 – A qualidade do pessoal do ensino (2004).

Esse documento fala especificamente da importância da formação do professor como uma das formas de melhorar a qualidade da educação. Faz uma relação entre a qualidade do corpo docente como fator primordial para um país que aspira excelência em seu sistema educacional. Coloca o professor no centro do sistema escolar, trazendo a política em relação aos professores como prioridade das preocupações dos países membros da OCDE. Elenca algumas condições para tornar a docência mais atraente:

- Remuneração;
- Plano de carreira;
- Melhores condições de trabalho (tamanho da classe, gestão, pessoal auxiliar, qualidade das instalações e material, segurança);
- Profissionalização do ensino;
- Flexibilidade do emprego;
- Estrutura da formação inicial e em serviço (sólida formação teórica e prática, conhecimentos, competências para transmitir o saber, motivar os alunos, avaliar os progressos, adaptar o ensino às necessidades de cada aluno);
- Satisfação de trabalhar com os alunos;

O documento ainda desenha um novo papel do professor, que com a globalização da economia e o crescimento da concorrência, hoje precisa se preocupar com a avaliação e aconselhamento de cada aluno, integração dos alunos com deficiência, ensino do civismo, competências sociais, aconselhamento aos pais, trabalho em equipe, além de suas já consolidadas atribuições.

3.6.2 – O papel oficial dos professores. Atrair, formar e reter os professores de qualidade (2005).

As reflexões do documento de 2004, levam-nos a esse documento de 2005, que visa repensar a formação do professor. Uma vez que foi constatado que as atribuições do professor se ampliaram consideravelmente, e que há uma necessidade de adquirir novas competências

para responder a um mundo em mudanças, percebe-se também que atualmente existe uma dificuldade em recrutar e manter os bons profissionais.

A OCDE pesquisou a formação docente de 25 países para conhecer as medidas inovadoras colocadas em prática com sucesso e discutir estratégias para atrair e reter os professores mais qualificados.

3.6.3 – Compreender o impacto social da educação (2007).

Cita alguns fatores como sendo papéis desempenhados pela educação em um país:

- Desenvolvimento da saúde física e mental do indivíduo, contribuindo para a sua satisfação pessoal;
- Engajamento cívico e social, que favorece a cidadania e as atividades políticas;
- Impacto intergeracional, o que significa que uma geração que recebe mais e melhor educação, deixa como herança à seguinte, ao menos, o mesmo nível recebido, destacando a importância da educação para formar capital humano (plano individual – aspectos salariais, de renda, de patrimônio, de produtividade, de saúde, de satisfação pessoal) e capital social (plano coletivo – aumento das rendas fiscais, aumento do investimento em saúde, políticas sociais, coesão social, confiabilidade nos governos, bom funcionamento da democracia, estabilidade política);

Segundo a OCDE, esses fatores "reforçam a competitividade e o dinamismo das economias do conhecimento, mas também a coesão social e a cidadania ativa" (MAUÉS, 2011), levando os cidadãos a desfrutarem de um bem-estar econômico, político e social.

3.6.4 – A escola de amanhã. Repensar o ensino: os cenários para agir (2006).

Esse documento afirma que a educação não vem acompanhando, na velocidade exigida, as mudanças que estão ocorrendo na sociedade do conhecimento e nos dá uma clara visão do lugar em que a OCDE coloca a educação.

A OCDE afirma que a educação influencia profundamente a vida das pessoas e das sociedades no seu conjunto e esse documento desenha alguns cenários que demonstram para onde se deve ir ou não, se um país quiser que seus cidadãos se desenvolvam em todos os aspectos. Esse documento traz a educação como instrumento que está diretamente ligado ao desenvolvimento econômico de um país, permitindo que o investimento realizado tenha um retorno com alta rentabilidade e sendo capaz de diminuir as desigualdades sociais.

Afirma que muitas decisões no que diz respeito à educação de um país são tomadas para resolver apenas os problemas imediatos e não se preocupam com o êxito no processo educacional à longo prazo. Indica que a educação use da informática para facilitar o acesso ao conhecimento e que na escola se utilizem os princípios do mercado de trabalho, criticando a burocracia que atualmente ameaça abafar as inovações do ensino.

Esse documento prega que os dirigentes precisam ser experientes e eficazes para garantir a perenidade do sistema escolar e destaca 7 pontos que podem levar à eficiência e a manutenção da escola:

- Serviço público com um objetivo moral;
- Mudança em todos os níveis do contexto escolar;
- Reforço das capacidades por meio da criação de redes;
- Aprendizagem em profundidade;
- Duplo engajamento, a curto e a longo prazo;
- Dinamização cíclica do sistema educacional;
- Ampliação do poder dos dirigentes;

4. REFORMAR É PRECISO

Em 1993 o documento *"Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade"*, da CEPAL, foi resumido pelo MEC, que lançou a publicação de *Textos básicos para a reforma educacional*. Com o intuito de formalizar e expandir as orientações deste organismo, a Secretaria de Educação organizou as séries:

1) *Atualidades pedagógicas*: com temas como autonomia, gestão avaliação, formação de professores;
2) *Inovações*: intercâmbio de experiências bem-sucedidas na busca de melhoria de qualidade e produtividade do sistema educacional;
3) *Institucional*: destinada à divulgação de políticas, diretrizes e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais;

Em 1995, com o apoio da UNESCO, o MEC apoio o seminário *Professores: formação e profissão*, da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), onde foram apresentadas e discutidas propostas de formação de professores e divulgadas experiências inovadoras nesta área. Neste evento, a então secretária de política educacional do MEC, Eunice Durham afirmou:

> [...] existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração na carreira do magistério, a má qualidade na formação inicial do mestre e a degradação da qualidade do ensino seriam componentes de um reforço mútuo. Para ela, 'qualquer política que esteja restrita a um ou outro aspecto, está fadada ao fracasso, pois é essencial uma revisão ampla que nos indique o conjunto dos gargalos a serem enfrentados e o conjunto de medidas a serem empreendidas articuladamente (SHIROMA, 2007 p. 70).

Ainda nesse seminário, Durham sugeriu que a formação de professores não ficasse restrita apenas a universidades e que essa formação fosse realizada em institutos de educação que ofereceriam o curso normal superior. A LBDEN acatou essa sugestão. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi contra, pois era a favor de uma formação universitária, que seguiria o tripé: ensino – pesquisa – extensão. Tal divergência fez da formação de professores um tema de grande discussão entre os especialistas da área.

Em 1999 foi publicado um documento chamado *Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas*, onde mais uma vez é possível identificar a tendência de publicações destinadas aos profissionais da educação, com o intuito de reforçar a importância de a escola desenvolver nos alunos competências e habilidades, que serão decisivas para inserção destes no mercado de trabalho, colocando nas costas do professor a responsabilidade de formar uma mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Foram muitos os programas lançados pelo governo com o intuito de garantir acesso e permanência dos alunos na escola e efetivar a melhoria da qualidade da educação. Entre os mais importantes, destacam-se o "Acorda Brasil! Tá na hora da escola", "Aceleração da Aprendizagem", "Guia do livro Didático – 1ª a 4ª séries", "Bolsa Escola".

No que tange a avaliação, os programas mais significativos foram as implantações do "Censo Escolar", "Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)".

> As políticas públicas para o ensino fundamental são definidas a partir da constatação de que sua compulsoriedade não tem sido completada pelas crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série. O MEC avalia que as vagas seriam suficientes se não houvesse tanta repetência. Embora não se tenha alcançado a universalização do fundamental, considera-se desnecessário expandir a rede pública de ensino alegando que para resolver devidamente essa questão é prioritário melhorar a articulação entre o governo federal, os estados, os municípios e as ONGs. Desse modo, suas ações poderiam restringir-se à promoção da eficiência e qualidade desse nível de ensino, estimulando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem que, em 1998, atenderam a cerca de 1,2 milhão de alunos (SHIROMA, 2007 p. 76).

O governa procura estratégias para minimizar algumas discussões e diminuir movimentos de resistência, convocando representantes de diversas entidades para participar de debates, pois sabe que sem a participação dos vários segmentos da economia do país, qualquer reforma imposta não será bem-sucedida.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Faz-se necessário refletir sobre a real necessidade de os países levarem em conta as orientações dos organismos multilaterais ao elaborarem suas políticas públicas educacionais, entender se as "agendas" das organizações representam um conjunto de normas e regras que devem, ou não, serem seguidos para materializar as políticas da educação, uma vez que algumas das orientações contidas nos documentos são altamente questionáveis.

Se por um lado os documentos evidenciam a necessidade de se valorizar os profissionais da educação, por outro, os mecanismos propostos precisam ser amplamente discutidos. Como por exemplo, no documento de 2004, em que a OCDE afirma que tanto a formação inicial quanto a formação em serviço são importantes, dando destaque aos conhecimentos e habilidades pedagógicas que um bom professor precisa dominar, mas:

> Não há uma preocupação maior com os conhecimentos relativos a disciplinas da área das Ciências Humanas, como Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, que podem dar a sustentação necessária para que o professor situe os conhecimentos ministrados à realidade que o circunda de mais perto e no mundo como um todo (MAUÉS, 2011, p 78).

É preciso se preocupar com as exigências que o documento traz como características desse novo professor. Um número cada vez menor de pessoas tem procurado por essa profissão e a OCDE preparou um relatório que agrupa medidas para atrair, formar e reter os professores qualificados. Uma delas é que os países utilizem os meios de comunicação de massa para destacar e valorizar a importância da profissão. A outra é relativa à remuneração, com uma política voltada para os professores iniciantes para as disciplinas que sofrem com a falta desses profissionais. Dessa maneira, professores de disciplinas mais procuradas teriam uma remuneração menor do que aqueles que ministram disciplinas menos populares, como Biologia, Matemática e Informática. Essa opção quebra a possibilidade de paridade salarial e muitos bons professores não seriam bonificados, apesar de possuírem boas práticas.

Outro ponto preocupante é a proposta de tornar os contratos mais flexíveis, permitindo que professores também possuam outras profissões paralelas à docência, como empresas, por exemplo. A grande questão é se pensarmos de que maneira esse profissional se dedicaria e investiria em sua formação, se além de professor, ele ainda precisar cuidar de sua "outra carreira".

Mais um fator a ser levado em consideração é sobre a formação inicial dos professores, colocada como "uma das políticas fundamentais para garantir a qualidade do ensino; segundo a OCDE, ela deve ser flexível e reativa" (MAUÉS, 2011 p. 81). Eles falam de profissionais que já tem alguma formação em outra área e que também querem abraçar o magistério. Assim, são propostas formações disponibilizadas em módulos, e/ou à distância, diminuindo o tempo necessário para se formar um professor. A grande questão é definir qual será a qualidade dessa formação. Além disso, ao constatar que a formação inicial não é suficiente para formar um bom professor, a OCDE recomenda que ele participe de formações continuadas ao longo de sua carreira.

Outra preocupação da organização é reter os bons profissionais que desenvolvem seu trabalho com qualidade, e dispensar aqueles que não o fazem. Entretanto, sabemos que no Brasil isso não acontece na prática, pois uma vez que um professor foi aprovado em concurso público, dificilmente este profissional será exonerado, mesmo se for mal avaliado.

Maués afirma que:

> As medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam uma formação inicial e continuada com qualidade, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar ou permanecer nesse *métier* e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade (MAUÉS, 2011, p. 84).

A agenda proposta pela OCDE é uma regulação que tem levado países periféricos a seguir um modelo pronto e insuficiente de políticas educacionais, em troca de financiamentos e favorecimentos financeiros, além da assessoria que esse organismo disponibiliza a quem acatar suas recomendações e condições.

Ao assinar acordos e assumir compromisso com organismos multilaterais, o governo precisa desenvolver políticas públicas voltadas à formação de professores que atendam às necessidades da população brasileira e que, acima de tudo, valorizem essa profissão, respeitem suas peculiaridades e estimulem sua autonomia.

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992 p. 16).

Uma vez que "a capacitação adotou modalidades massivas, descentralizadas, respondendo fundamentalmente à urgência e às necessidades instrumentais de execução da reforma" (Torres, 2000 p. 27), as reformas passam a atingir apenas a formação continuada, como forma de investir somente nos professores que já estão na carreira, não correndo o risco, portanto, de "desperdiçar dinheiro" com a formação inicial, investindo em um profissional que pode nunca atuar na área.

Nóvoa então defende uma ideia que concebe a própria escola como espaço de formação, ambiente educativo. Acredita na formação entre os pares, adota o conceito de (auto) formação, formação mútua, espaços coletivos de trabalho, e afirma que esta deve acontecer concomitante às reformas educacionais. De acordo com Nóvoa (1992, p. 19): "É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores".

Rosa Maria Torres (2000 p. 4) afirma que "o desencontro entre reforma e docentes tem sido um desencontro crônico na história da reforma educacional em nível mundial". A autora discorre sobre a questão dos docentes quase nunca serem ouvidos quando se discutem questões relacionadas à educação, e que o tempo para reflexões e debates em congressos e fóruns sempre fica comprometido pelo excesso de assuntos abordados superficialmente. Torres continua:

> O diálogo de surdos entre os distintos atores da comunidade educacional, e entre Estado e docentes em particular, não se resolve com melhores estratégias unilaterais de informação, comunicação ou capacitação, nem com técnicas de negociação de conflitos. Implica um mútuo reconhecimento do Outro, de si mesmo como Outro e dos múltiplos Outros que atuam dentro do campo educacional; implica exercer a capacidade para escutar e aprender, a tolerância, o pluralismo e a atitude democrática como qualidades a serem desenvolvidas não somente no currículo escolar, mas, em primeiro lugar, na formulação e discussão da política educacional (TORRES, 2000 p. 4).

Diante tal afirmação, é possível enquadrar o PNAIC neste contexto de desencontro crônico e diálogo de surdos expostos por Torres (2000), uma vez que o programa foi

desenvolvido pelo MEC, com seu material elaborado por pesquisadores e quase nenhuma contribuição de professores alfabetizadores que estão com os alunos no dia a dia. É possível enxergar claramente o Estado Regulador que objetiva moldar o docente de acordo com seus interesses.

Como diz Rama (1997) apud Torres (2000 p. 5): "A educação, como campo de estudo e trabalho, é um mundo enormemente complexo. Complexo é o mundo da escola e da sala de aula, complexo é o mundo de um Ministério da Educação". Decisões são tomadas por pessoas que não conhecem as realidades dos alunos, sendo que serão eles, os mais afetados por tais decisões.

O histórico de reformas que foram planejadas por um seleto grupo de intelectuais para serem aplicadas pelos professores nos mostra que esta não é uma maneira inteligente de resolver os problemas da educação. "As medidas são anunciadas sem prévia informação ou consulta, contando com os docentes como aplicadores obedientes de decisões tomadas por outros" (Torres, 2000 p. 17). Ou seja, os docentes não são consultados e ainda assim, espera-se que estejam motivados e interessados nas reformas. Depois, os objetivos que não são atingidos recaem nas costas do professor, quando avaliadores externos apontam que a reforma não surtiu o efeito desejado.

Faz-se necessário, ainda, refletir sobre o caminho que as formações percorrem desde o momento que são idealizadas até o que de fato chega ao aluno. Mais adiante veremos que uma mesma política pública, ainda que seja nacional, como o PNAIC, pode transcorrer de maneiras diferentes de acordo com a maneira que é implementada, pode sofrer influências político partidárias, enfrenta questões de estrutura física, depende da formação dos formadores. Fatores como estes também podem ser determinantes para o (in)sucesso da política educacional. Como Torres afirma:

> Formação/capacitação docente ocupou um lugar secundário frente a outras intervenções (infraestrutura, reforma administrativa, provisão de textos escolares e tecnologia etc.) e, em todo caso, esteve longe da requerida para fazer frente às necessidades colocadas no interior das próprias reformas (TORRES, 2000 p. 27).

Entretanto, embora o PNAIC seja caracterizado dento dessa realidade de não ouvir os docentes, ser uma reforma vertical, que veio "de cima para baixo", esperando que os professores sejam meros executores, ainda assim, é possível que o professor alfabetizador

faça diferentes usos e interpretações desta política, uma vez que ela não trouxe uma cartilha pronta e engessada para ser trabalhada com o aluno do início ao fim.

Sabemos que o percurso que esse docente vai percorrer com seus alunos também vai depender de sua história de vida, sua formação inicial, visões política e ideológica. Mas, uma vez que o programa permite que o professor faça seu próprio planejamento, elabore sua aula a partir das discussões realizadas nos encontros com outros docentes durante a formação, e na própria escola, com reflexões entre seus pares, como o proposto por Nóvoa (1992), também cabe ao professor deixar de ocupar o lugar do morto e se apoderar do lugar de protagonista dentro do sistema educacional.

Embora ele não tenha sido ouvido para a elaboração do material, não se pode negar a qualidade do mesmo, e que é possível potencializá-lo, de acordo com o uso que cada um se propõe a fazer dele.

A seguir, conheceremos como se deu a implementação do PNAIC no município de Osasco no ano de 2013.

CAPÍTULO 2 – O PNAIC DENTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE OSASCO.

Neste contexto mundial, foi lançado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Portaria ministerial nº 867 de 4 de julho de 2012, tendo iniciado suas formações em 2013. O PNAIC é a política pública nacional voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores mais recente em vigor no Brasil. No texto legal, faz-se referência ao compromisso já assumido por secretarias municipais, estaduais e distritais de educação segundo o Decreto nº 6094 de abril de 2007 de alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. O PNAIC foi baseado no extinto Pró-Letramento[3].

Ao aderir ao Pacto, os governos se comprometem a (1) alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática; (2) realizar avaliações anuais universais[4], aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; e, (3) no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Tais compromissos foram baseados no que está previsto no Decreto 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 específico periódico. O Decreto discorre que:

> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2012).

O Decreto ainda explana que:

[3] Criado em 2005, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi um programa de formação continuada de professores criado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental I das escolas públicas. Foi realizado pelo MEC, em parceria com 18 universidades públicas que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

[4] A avaliação realizada pelo INEP foi chamada de Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação foi direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização.

> A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB[5], calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). [...] O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado com a intenção de se tornar um compromisso formal, assinado por todas as esferas do governo (federal, estadual e municipal, além do Distrito Federal), visando a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental I, aos 8 anos de idade.

O programa entende que com essa idade, as crianças tenham total domínio do sistema de escrita alfabética, ainda que com algumas dificuldades nas convenções ortográficas, que sejam alunos leitores e escritores de textos estruturados, com função social, além de serem capazes de interpretar o que foi lido.

A meta foi estabelecida por que foi constatado que um número muito alto de alunos chegava ao 5º ano sem dominar a leitura e escrita. O movimento *Todos pela Educação*[6] criado com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros à Educação Básica de qualidade, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil, foi traduzido em 5 Metas:

Meta 1 Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;

Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;

Meta 3 Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano;

Meta 4 Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos;

Meta 5 Investimento em Educação ampliado e bem gerido;

Em 2010, o movimento adotou cinco 5 Bandeiras, as quais, entende, são as mais urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das 5 Metas:

1) Formação e carreira do professor;

---

[5] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

[6] Todos Pela Educação foi criado, em 2006, como um movimento da sociedade civil formado por educadores, organizações sociais, empresas, especialistas em Educação, pesquisadores, empresários, gestores públicos e todos aqueles que são comprometidos com a melhoria da escola pública no Brasil.

2) Definição das expectativas de aprendizagem;

3) Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional;

4) Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação;

5) Ampliação da exposição dos alunos ao ensino;

Tendo o PNAIC e o Movimento Todos pela Educação estabelecido essa idade, de 8 anos para os alunos estarem alfabetizados, o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE), enviado pelo MEC ao Congresso Nacional, adotou a mesma orientação, propondo a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final da vigência do plano decenal.

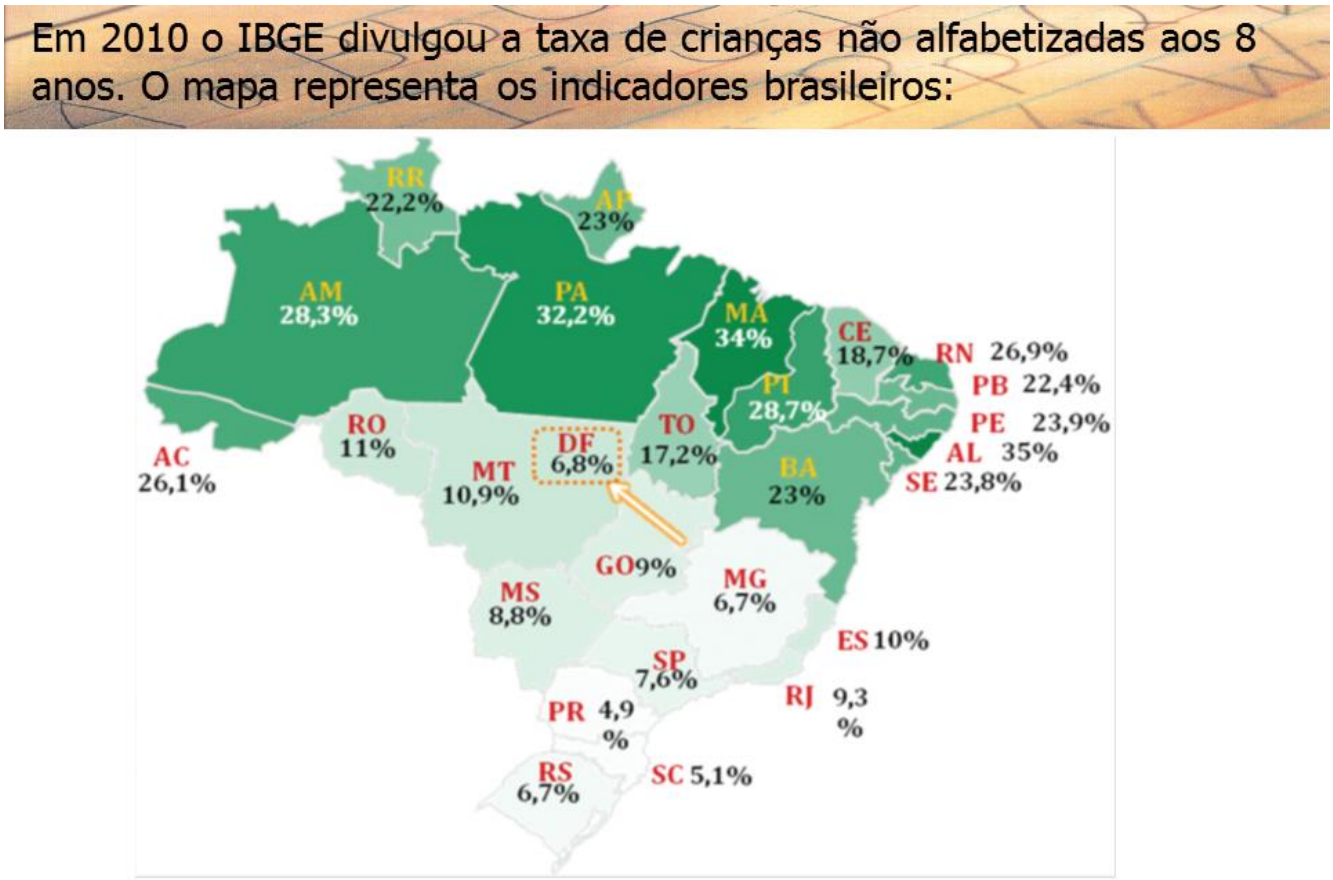
Embora ambiciosa, a meta leva em conta que:

> O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolas à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 20012).

Considerando que a alfabetização faz parte de um processo e pensando que os três primeiros anos do ensino fundamental estão distribuídos em 600 dias letivos, é razoável se esperar que as crianças sejam alfabetizadas dentro deste período.

O PNAIC foi pensado após a divulgação dos dados do IDEB de 2011, colocando o Brasil na 88ª posição no ranking de educação da UNESCO, de um total de 127 países, segundo o INEP. Outro dado considerado foi o resultado do Censo de 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontava que uma média de 15% das crianças brasileiras não estavam alfabetizadas aos 8 anos de idade.

Figura 1 – Mapa da taxa de crianças não alfabetizada aos 8 anos de idade no Brasil em 2010



Fonte: PNAIC 2015 – Caderno Apresentação pág. 17

Também foram analisados os dados do Censo Escolar 2011, que também trouxe dados sobre as escolas com salas multisseriadas. Como podemos notar, o número é significativo.

Tabela 3 – Dados do Censo 2011 com números de escolas, turmas e matrículas do 1º ao 3º ano e salas multisseriadas.

NÚMEROS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	
Nº escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	108.733
Nº de turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	400.069
Nº de matrículas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	7.980.786

Fonte: INEP

Conforme discutido anteriormente, uma política pública não deve ser pautada em um único fator ou apenas com base em resultados obtidos através de avaliadores externos. O sucesso ou fracasso de um programa de formação continuada de professores não deveria ser aferido somente pelo aumento ou não do IDEB das escolas. Há que se averiguar as condições em que o pacto se deu nas diferentes regiões do Brasil, além de considerar as variantes que podem influenciar o programa, que não foi implantado com os mesmos critérios em suas várias etapas.

Entretanto, ao adotar essa postura, o governo garante aos organismos multilaterais que vem honrando os compromissos assinados nos diversos fóruns e conferências internacionais, referentes à qualidade da educação. No decorrer da presente dissertação, veremos que mais uma vez, o pacto foi muito mais efetivo em seu primeiro módulo, de alfabetização em língua portuguesa, do que nos que se seguiram, de matemática, ciências e avaliação.

O Pacto considera quatro eixos principais para serem trabalhados com os alunos. A saber:

> 1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
>
> 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
>
> 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
>
> 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012).

Ao explorar todo o material do programa, é possível confirmar o forte apelo que este faz aos gêneros textuais, levando o aluno a ter contato com uma diversidade de materiais, lendo e produzindo vários textos, conforme citado no eixo 2; também fica clara a necessidade de o professor trabalhar as habilidades citadas no eixo 3; e o lúdico, presente no eixo 4, também é bastante explorado.

Ainda sobre o material do curso vemos que a questão das salas multisseriadas receberam atenção do programa, pois foram desenvolvidos cadernos de Educação do Campo, voltadas para esse público.

O PNAIC procura deixar claro que a alfabetização é uma prioridade dentro da política educacional, e que o professor alfabetizador tem função essencial na formação para a cidadania. Entretanto, para que exerça tal função com êxito, é preciso ter consciência de como se dá esse processo de ensino-aprendizagem, e é nesse contexto que o programa é criado, com a finalidade de sistematizar a prática desse professor, de modo que ele não seja um mero reprodutor de metodologias ou práticas educativas e que tenha clara qual a concepção de alfabetização ele possui na teoria e na prática.

O pacto não orienta que o professor faça uma única escolha por determinado método de alfabetização, mas faz uma explanação dos possíveis caminhos e sugere, inclusive, que mais de uma metodologia seja utilizada, uma vez que os alunos são diferentes uns dos outros, e quanto mais recursos forem oferecidos, mais chances o professor terá de obter resultados satisfatórios.

O programa foi dividido em módulos/disciplinas, divididos da seguinte maneira:

1) Alfabetização em Língua Portuguesa[7], realizado em 2013;

2) Matemática, realizado em 2014;

3) Ciências Naturais e Sociedade, Artes[8], realizado em 2015;

4) Avaliação[9], realizado em 2016;

[7] O módulo de Alfabetização em Língua Portuguesa será o alvo da presente pesquisa, e por esse motivo, ele será detalhado nos próximos parágrafos.

[8] Segundo dados do próprio MEC: "em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade" (BRASIL, 2016 p. 3). Ou seja, a formação de 2015 aconteceu de maneira diferente do que o planejado, sendo o módulo originalmente chamado de Ciências Naturais e Artes substituído por Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

[9] Segundo um relatório lançado em 2016 pelo MEC, sobre o PNAIC: "A definição do conteúdo da formação em 2016 deverá partir da análise de aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores" (BRASIL, 2016 p. 6).

Finalmente, o PNAIC se efetivará mediante as seguintes medidas:

Figura 2 – Principais eixos de atuação do PNAIC.

1 – Formação continuada para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.

Com duração prevista de 2 anos, na modalidade presencial, o curso tem uma carga horária de 120 horas, para os chamados "professores alfabetizadores", que são os profissionais atuantes na rede pública de ensino, que sejam necessariamente professores regentes de salas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental I) e que estejam cadastrados no censo escolar de 2012.

O curso tem sua estrutura baseada no extinto Pró-Letramento, que tinha uma proposta de estudar a prática do professor, orientar seus registros e aprimorar sua metodologia com os alunos.

Os professores alfabetizadores participam de encontros conduzidos pelos chamados orientadores de estudos, que são professores, coordenadores pedagógicos e/ou supervisores de

ensino das próprias redes públicas de ensino, de preferência que tenham sido tutores do Pró-Letramento, e passam por uma formação específica, ministradas por universidade públicas, com carga horária de 200 horas por ano.

As atividades propostas pelo pacto envolvem debates, rodas de conversa, leituras, análises das práticas, sempre discutindo os direitos de aprendizagem dos alunos no ciclo de alfabetização, bem como os processos de planejamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, além de estratégias didáticas para otimizar o material distribuído pelo programa via MEC.

> Para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2016 p. 3).

O curso de formação continuada para professores alfabetizadores do PNAIC, ocorrido no município de Osasco no ano de 2013, é o objeto de estudo da presente pesquisa. Inicialmente, será explanada a formação que as orientadoras de estudo de Osasco tiveram em uma das universidades públicas conveniadas ao pacto. Em seguida, detalharemos a formação que essa orientadora ofereceu aos professores alfabetizadores deste município, com materiais, pautas dos encontros, análise dos portfólios que duas professoras alfabetizadoras entregaram ao final da formação, além de entrevistas com estas duas profissionais.

Atualmente nenhuma formação do PNAIC é oferecida via MEC aos estados e municípios. A última aconteceu no final de 2016, com o módulo Avaliação. Por enquanto o MEC não lançou nenhum documento orientador de como será a formação em 2017, se serão oferecidos novos módulos, ou se algum módulo será ofertado novamente, uma vez que de 2013 para cá houve ingressos de novos professores nas redes de ensino.

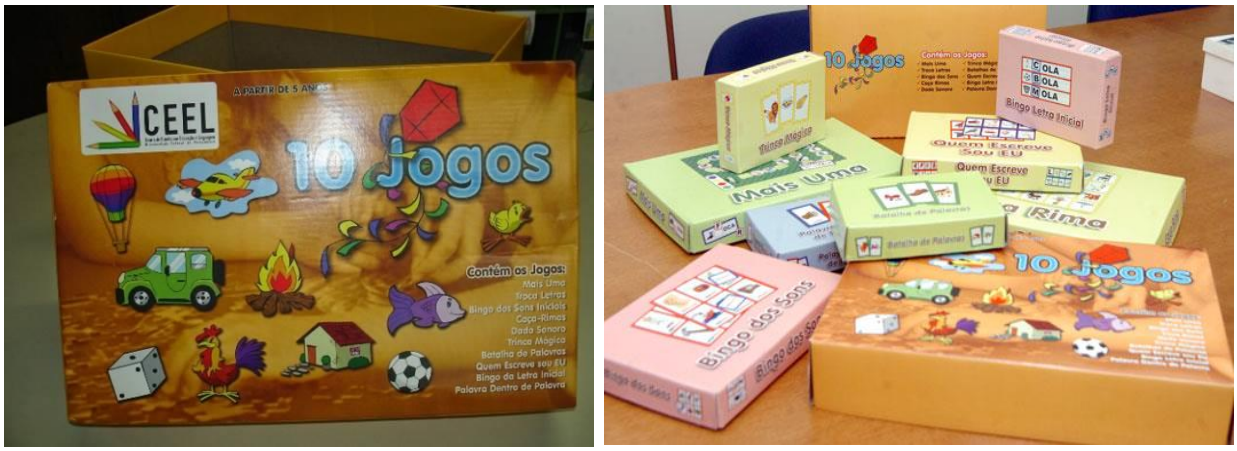
O documento lançado no segundo semestre de 2016 afirma que: “O trabalho realizado em 2016 orientará o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2016 p. 9).

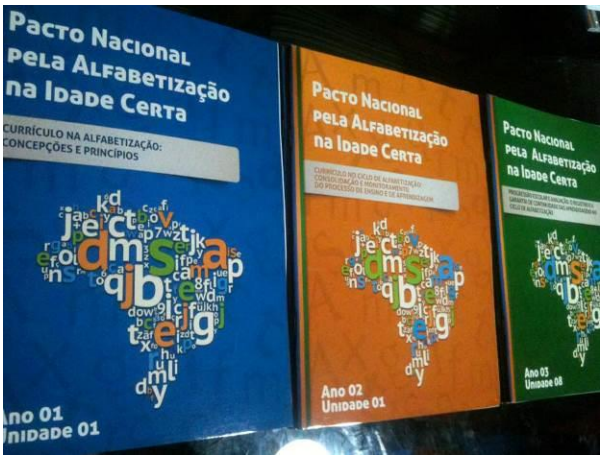
2 – Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.

Os materiais didáticos e pedagógicos distribuídos pelo programa, são voltados para a fase de alfabetização e englobam:

- Livros didáticos, paradidáticos, de literatura infantil e dicionários da Língua Portuguesa (distribuídos via Programa Nacional do Livro Didático – PNLD), com seus respectivos manuais para os professores;
- Caixas contendo 10 jogos pedagógicos cada uma, de apoio à alfabetização, com manual (distribuídas via Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE);
- Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação;
- Obras, jogos e softwares de apoio aos professores e à alfabetização;

Figura 3 – Parte do acervo recebidos pelos professores alfabetizadores e escolas: livros, jogos, dicionários e cadernos de apoio.





A previsão é que se aumente o número do acervo pedagógico das escolas, uma vez que a intenção é que cada turma receba uma caixa de jogos e pelo menos uma de livros, podendo criar uma biblioteca dentro de cada sala de aula, acessível à professores e alunos.

O que temos observado em nossa prática, é que esse aumento do acervo pedagógico das escolas não aconteceu da mesma maneira em todas as unidades. Na verdade, poucas escolas acataram as recomendações do MEC de deixar as obras em sala de aula, com fácil acesso aos professores e alunos. Muitas escolas colocaram esse material na biblioteca, e este se juntou ao acervo já existente, muitas vezes sem o tombamento adequado e sem controle de empréstimos e devoluções. Outas unidades escolares, com medo do material se perder, guardaram-no nas salas de direção ou coordenação pedagógica, dificultando o uso em sala de aula, fazendo com que o material permaneça intacto em suas respectivas caixas. Por fim, algumas entregaram o acervo nas mãos dos professores, mas sem realizar nenhum tipo de controle, e o que se observou é que no ano seguinte, esse material não se encontrava mais na escola.

3 – Avaliações sistemáticas.

A avaliação no ciclo de alfabetização contará com um caderno exclusivo para este tema, com reflexões e sugestões de atividades diagnósticas e de acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Esse eixo é dividido em três partes:

- Avaliações processuais, que devem ser amplamente discutidas nos encontros de formação, a fim de serem aplicadas pelos professores alfabetizadores junto a seus alunos;

- A segunda parte diz respeito à avaliação externa promovida pela Provinha Brasil. Os professores terão acesso à uma plataforma on-line, em que lançarão as notas de todos alunos, no início e no final do 2º ano, como estratégia para acompanhar o desenvolvimento de cada um, fazendo ajustes, em parceria com a gestão, a fim de atingir o objetivo final, de que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental I.
- A última avaliação será ao final do 3º ano do ensino fundamental I, quando todos os alunos farão uma avaliação unificada, organizada pelo INEP, com o objetivo de analisar o nível de alfabetização alcançado ao final desse ciclo. A partir desta medição, a rede de ensino deve estudar medidas cabíveis para aprimorar o que for necessário.

Essa última avaliação diz respeito à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A ANA tem como principais objetivos:

1. Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
2. Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
3. Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2013).

Uma avaliação externa, que pretende aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, matemática e escrita, medindo a proficiência dos estudantes nessas áreas.

A aplicação e correção da ANA são feitas pelo INEP. Apenas é solicitado que professor regente da sala esteja presente à aplicação, mas ele não tem nenhum papel durante a mesma, sendo ela toda conduzida por terceiros.

A primeira ANA foi realizada já ao final de 2013, o primeiro ano de implementação do PNAIC. Também foi aplicada em 2014 e em 2016. Os resultados finais ficam disponíveis aos gestores dos estados e municípios, para que sejam analisados por suas equipes pedagógicas.

> A ANA também produz indicadores que contribuem para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para tanto, assume-se uma avaliação para além da aplicação do teste de desempenho ao estudante, propondo-se, também, uma análise das condições de escolaridade que esse estudante teve, ou não, para desenvolver esses saberes (INEP, 2013).

Dados do relatório da ANA em 2014 revelam que:

> No Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11% (BRASIL, 2016 p. 4).

Vale salientar que os custos com a implantação da plataforma on-line, bem como de elaboração, impressão e distribuição das avaliações externas serão financiados pelo MEC.

4 – Gestão, mobilização e controle social.

A gestão do programa se dará 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 (BRASIL, 2012).

No município de Osasco, uma pessoa foi designada pela Secretaria de Educação para assumir a coordenação municipal do PNAIC, a senhora Ana Lucia Negrelli, que ficou responsável por toda a organização e suporte das formações, tanto das orientadoras de estudo quanto dos professores alfabetizadores. A senhora Ana Lucia recebia as informações diretamente da universidade que ficou responsável pelo município, a Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), através de sua coordenadora Mara Sueli Simão Moraes.

É ainda nesse eixo que aparece a plataforma do SisPacto, um recurso de monitoramento on-line disponibilizado pelo MEC, criado para apoiar as redes de ensino que aderiram ao pacto e assegurar as diferentes fases do programa. O MEC ainda destaca a

importância de se fortalecer os conselhos de educação e de escola, além de outras entidades comprometidas com a qualidade da educação.

A ideia é que se crie uma premiação como forma de reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização de seus alunos. Essa premiação, entretanto, ainda não aconteceu.

Na página do Ministério da Educação, www.mec.gov.br (acesso em 01/05/2017), na aba "PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO", depois na aba "PROFESSORES/DIRETORES", é possível encontrar o tópico "Formação". Clicando nesta área, tem-se acesso à área de "Formação continuada para professores". O primeiro parágrafo fala sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde, ao clicar, tem-se acesso à plataforma do PNAIC.

Todo o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa está disponibilizado na internet, em documentos no formato PDF, de fácil leitura e compreensão para os pesquisadores da área da educação, através desse link: http://pacto.mec.gov.br/o-pacto.

É possível encontrar um livreto explicativo, com 23 páginas, intitulado "Manual do Pacto", através do link: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf, contendo as principais dúvidas respondidas acerca do programa.

Os cadernos de formação são encontrados através desse link: http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11.

2.1 PNAIC EM 2016

Recentemente, o MEC lançou um novo documento, intitulado "PNAIC em Ação - 2016", Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016, disponibilizado através do link:

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf, com tópicos como "Um breve histórico do PNAIC", "O foco em 2016: a criança", "A gestão, a formação e a adesão em 2016", e outros como requisitos e atribuições dos participantes, apoio financeiro e legislação, estes últimos com poucas alterações do texto original.

Nele é possível notar que o programa se abriu à novas adesões, no período de maio a setembro de 2016, informando sobre a importância de se "considerar as avaliações externas

como importante instrumento para verificação do alcance das metas de desempenho" (Brasil, 2016 p. 10), citando a realização da ANA e da Provinha Brasil, orientando que:

> Os entes federados, ao formalizarem sua adesão, reafirmam seu compromisso e responsabilidade com a alfabetização e o letramento de todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para tal, assumem a responsabilidade de: articular-se com as instituições formadoras para promover atividades de formação continuada de coordenadores, orientadores de estudo e professores atuantes no ciclo de alfabetização; fortalecer e responsabilizar as estruturas estaduais de gestão regional da educação básica, intensificando a cooperação entre estados e municípios na coordenação das ações do programa; envolver as gestões estaduais e municipais no monitoramento das ações do programa e na avaliação periódica dos resultados dos estudantes; e promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino (BRASIL, 2016 p. 10).

O documento propõe:

> Que as instituições formadoras incorporem nas licenciaturas, os conteúdos, as práticas e os conhecimentos adquiridos ao longo da formação de alfabetizadores, compreendendo a identidade da formação dos professores das séries iniciais. Espera-se, ainda, que abram ou ampliem linhas de pesquisa sobre docência em seus programas de pós-graduação (BRASIL, 2016 p. 6).

Com relação aos materiais didáticos, o documento afirma que não serão enviados novos materiais às escolas, dando autonomia para cada rede dar continuidade a programas e materiais próprios, com a manutenção de seus projetos, mesmo aderindo ao Pacto. Entretanto, pudemos observar que algumas escolas das redes estaduais e municipais de São Paulo, receberam, agora em maio de 2017, caixas com livros de literatura infantil, que devem ser distribuídos nas salas de 1ª ao 3º ano do ensino fundamental.

> No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes. A SEB lembra os Cadernos de Formação 3 e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola (BRASIL, 2016 p. 8).

Neste documento, o programa reconhece a necessidade de uma formação que inclua o coordenador pedagógico e orienta que as redes convidem professores alfabetizadores que tenham se destacado em suas práticas, para integrarem o grupo de orientadores de estudos.

Outra novidade é o reconhecimento dos trabalhos das escolas, com a divulgação dos resultados da ANA, utilizando-se da velha estratégia de premiar os que se destacam e elevam seus índices e "cuidar" e dar suporte aos que apresentam maiores dificuldades. Assim:

> O MEC e o Comitê Gestor Estadual reconhecerão o esforço dos professores-alfabetizadores e dirigentes escolares, comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes, identificando (i) as 5% que mais cresceram nos níveis medidos pela ANA, reduzindo significativamente o número de alunos nos níveis 1 e 2; (ii) as 10 escolas de cada UF que têm maior número proporcional de estudantes no nível 4 da Leitura e Matemática e 5 da Escrita e (iii) definindo formas de suporte às 10% por UF com maiores dificuldades no processo de alfabetização (BRASIL, 2016 p. 9).

2.2 O PNAIC NO MUNICÍPIO DE OSASCO

2.2.1 O curso realizado pelas orientadoras de estudos

Como prerrogativa do programa, que previa primeiro uma formação de orientadores de estudos, e, segundo, as formações que esses orientadores de estudos ofereceriam aos professores alfabetizadores a rede, e seguindo as orientações do MEC, que solicitava aos municípios que aderiram ao pacto em 2012: "Indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino, e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação" (Brasil, 2012 p. 38), o município de Osasco realizou um processo seletivo para professores da rede municipal, interessados em atuar como orientadores de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse processo seletivo foi divulgado por meio de comunicado na imprensa oficial do município, com chamada pública no dia 11 de outubro de 2012.

Este documento já explanava quais seriam as funções do orientador de estudos (1 – fazer a tutoria dos professores alfabetizadores em 2013 e 2014, que aderissem ao curso de formação; 2 – participar de formação especifica para tutores; 3 – responsabilizar-se por toda a documentação pedagógica referente à formação), bem como a duração da formação com os professores alfabetizadores (84 horas presenciais, relativas às unidades trabalhadas, mais 8 horas de seminário final e 28 horas de estudo e atividades extraclasse, totalizando 120 horas).

Além disso, o texto esclarecia quais seriam os pré-requisitos necessários que seriam utilizados como critérios de seleção (1 - ter disponibilidade fora do horário de trabalho do seu cargo; 2 - ser professor efetivo da rede; 3 - constar no Censo de 2012; 4 - ser formado em Pedagogia e atuar na rede municipal de Osasco, no ensino fundamental I, há no mínimo três anos, preferencialmente com turmas de alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º ano).

Outros fatores que seriam classificatórios foram a preferência por professores que: 1 – atuassem ou tivessem atuado com formação de professores de alfabetização em outros programas; 2 – que fossem ou tivessem sido tutores do Programa Pró-Letramento, desde que não mais recebessem bolsa deste ou de qualquer outro programa de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, e tivessem disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores, fora do horário de trabalho do seu cargo. Também ficou estabelecido que professores efetivos da rede municipal que estivessem naquele momento exercendo o cargo de coordenadores pedagógicos, também poderiam participar do processo de seleção.

O edital deixou formalizado que cada professor orientador de estudos assumiria uma única turma com no máximo 25 professores alfabetizadores, explicou que as formações dos orientadores de estudos seriam de responsabilidade de universidades públicas, designadas pelo MEC, com carga horária de 200 horas, sendo a primeira com 40 horas, o restante ao longo do ano de 2013. Cada orientador de estudos receberia uma bolsa mensal no valor de R$ 765,00, paga pelo FNDE.

O período para a entrega dos currículos por parte dos professores interessados foi de 16 a 19 de outubro de 12. Após a análise dos currículos, professores pré-aprovados foram convocados para uma entrevista com supervisores de ensino da rede municipal de ensino, e produção de redação após entrevista, estas previstas para acontecer entres os dias 22 a 24 de outubro de 2012.

Os resultados foram divulgados na imprensa oficial do município no dia 09 de novembro de 2012, com os nomes dos candidatos deferidos e indeferidos, convocando os aprovados para uma reunião de apresentação no dia 12 de novembro de 2012, onde foram apresentados à coordenadora do programa no município de Osasco, a senhora Ana Lúcia Rocha Negrelli. Neste encontro, os professores obtiveram algumas informações gerais do programa, tomaram conhecimento do valor que receberiam em forma de bolsa de estudos, no

valor de R$ 765,00 por mês, e preencheram o termo de compromisso para a Secretaria de Educação de Osasco, explicando a necessidade de o orientador participar da formação do início ao fim, não se desligar da rede durante esse período e ter disponibilidade de horário para participar das formações com os professores alfabetizadores.

No total, foram 28 professores aprovados. Entretanto, após as explicações gerais e tomando conhecimentos das regras e condições para continuar no programa, 27 orientadores de estudos iniciaram a formação, e 1 precisou abandonar a formação no meio, por problemas graves de saúde, tendo a sua turma dividida entre as outras orientadoras de estudo. Ao final, 26 orientadoras, mais a coordenadora local, concluíram a formação.

Entre as 27 orientadoras selecionadas, a grande maioria era professora alfabetizadora, atuando em sala de aula. Três orientadoras eram supervisoras de ensino, cinco eram coordenadoras pedagógicas e uma iniciou no cargo de coordenadora, mas no meio do ano passou a ocupar um cargo de diretora de escola (vale salientar que no município de Osasco não existe concurso para os cargos de gestão e/ou supervisão de ensino, sendo todos profissionais concursados ingressantes como professor e posteriormente, convidados a ocupar cargos de gestão em regime de designação).

Todas as orientadoras permaneceram em seus cargos de ocupação, tendo a dispensa de ponto apenas nos dias das viagens. Conforme previsto na ocasião da adesão ao programa, a prefeitura municipal de Osasco custeou transporte, acomodação e alimentação para todas as orientadoras de estudos e a coordenadora local, bem como concedeu a despensa de ponto destes dias (e assim o fez em todas as outras formações, que aconteceram quase que mensalmente durante todo o ano de 2013).

A formação das orientadoras de estudos iniciou no mês de abril de 2013, com duração de 40 horas presenciais, entre os dias 15 a 19 de abril de 2013, na UNESP, campus de Bauru. Durante as formações em Bauru, estudávamos os cadernos do programa, realizávamos dinâmicas, as professoras sugeriam atividades, e no último dia, saíamos com a pauta do nosso próximo encontro com as professoras alfabetizadoras já esquematizada.

Tabela 4 – Cronograma das formações do PNAIC para os orientadores de estudo.

Curso Inicial	40 horas
4 encontros de 24 horas	96 horas
Seminário Final no Município	8 horas
Seminário Final do Estado	16 horas
Estudo, planejamento, atividades propostas e portfólio	40 horas
Carga Horária Total dos Orientadores de Estudos	**200 horas**

Tabela 5 – Títulos dos cadernos, conteúdos abordados em cada unidade e suas respectivas cargas horárias.

Títulos dos Cadernos	**Conteúdos abordados**	**Carga horária**
Unidade 1 – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios.	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.	12 horas
Unidade 2 – Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da língua portuguesa.	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento; integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, entre outros.	8 horas

Unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética (SEA); reflexão sobre os processos de apropriação do SEA e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do SEA.	08 horas
Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula.	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.	12 horas
Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização.	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia a dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.	12 horas
Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.	12 horas

sequências didáticas.		
Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos de habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com deficiência.	8 horas
Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.	8 horas

Cada ano contava com um jogo de 8 cadernos de apoio. Assim: o 1º ano tinha 8 cadernos de apoio, cada um com um título a respeito das unidades relatadas no quadro acima. Assim era com o 2º e o 3º ano. A Educação do Campo também contava com 8 cadernos de apoio, mas por serem destinados a salas multisseriadas, não eram divididos por ano/série.

Os cadernos dos 1º anos eram de capa azul, do 2º ano tinham a capa laranja e do 3º ano, verde. Os cadernos da Educação do Campo tinham a capa colorida, com essas três cores, simbolizando que esse material era destinado às salas multisseriadas.

Os professores alfabetizadores recebiam apenas os 8 cadernos respectivos à série/ano que lecionavam. Os orientadores de estudos recebiam todos os cadernos e mais o da educação do campo. Durante as aulas, pelo fato das turmas serem compostas por professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano, todos os cadernos acabavam sendo trabalhados.

Figura 4 – Cadernos de apoio que subsidiaram tanto a formação que as orientadoras de estudos receberam, quanto a formação que elas ofereceram aos professores alfabetizadores.

As professoras da UNESP também se utilizavam de diversos recursos para enriquecerem as formações, como vídeos, livros de literatura infantil, vasto acervo de propostas de atividades com sequências didáticas, jogos e brincadeiras. Tudo era disponibilizado aos orientadores de estudos, para que depois fosse oferecido aos professores alfabetizadores.

Em Bauru também se encontravam orientadoras de estudos a serviço de outros municípios e grupos representando o estado de São Paulo. Entretanto, o contato com estas pessoas se deu apenas no primeiro dia, durante uma breve apresentação, e depois, em momento de abertura ou fechamento das atividades, em um auditório. No restante do tempo das formações, as orientadoras de Osasco ficavam sempre com o grupo fechado.

O rodízio acontecia entre as professoras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", que se revezavam nas salas de aula, cada uma ministrando seu conteúdo programático.

O município de Osasco ficou sob a tutela da formadora Alessandra Moreira Cavalieri, pessoa para quem nos reportávamos para resolver qualquer questão que dizia respeito à nossa formação: desde a estrutura do curso, horários, atividades, prazos, cronogramas, problemas com a plataforma.

2.2.2 O curso oferecido aos professores alfabetizadores do município

No retorno para Osasco, mais uma vez as orientadoras de estudos se reuniam para definir toda a estrutura do próximo encontro: dinâmicas, atividades, leitura deleite, atividades para casa, avaliação, de maneira que as turmas tivessem uma formação o mais unificado possível. Claramente cada orientadora se utilizava de suas práticas e metodologias, mas havia uma preocupação que as turmas tivessem a mesma qualidade de formação.

A formação com os professores alfabetizadores se dava fora do horário de trabalho. Algumas orientadoras optaram por fazer as formações durante a semana, no período noturno, outras optaram por fazer aos sábados, no período integral, e apenas uma orientadora que trabalhava somente no período da manhã, optou por oferecer a formação à tarde. Os professores alfabetizadores da rede tiveram a possibilidade de escolher o horário que gostariam de fazer a formação, dentro das opções fornecidas. No total, 823 professores do município foram beneficiados pela formação em 2013.

Para quem fazia a formação durante a semana, os encontros eram quinzenais, de 4 horas cada um, somando 8 horas por mês. Para quem optou por fazer as formações aos sábados, os encontros eram mensais, totalizando as 8 horas em um único dia.

Apenas o primeiro encontro com os professores alfabetizadores do município de Osasco aconteceu em um sábado, dia 27 de abril, com a participação de todos, para a aula inaugural, em uma escola de ensino fundamental localizada na zona sul do município, com a acolhida dos professores pela coordenadora do município, a senhora Ana Lucia Negrelli, que gentilmente explicou algumas questões práticas como: material, próximos encontros, tempo escasso para a formação das orientadoras, o cuidado que tivemos para planejar este primeiro momento e sobre o recebimento da ajuda de custo que os professores receberiam, no valor de R$ 200,00 por mês, para auxiliar em questões como transporte, alimentação e impressão ou cópia de material inerentes à formação.

Tabela 6 – Cronograma das formações do PNAIC para os professores alfabetizadores.

Curso Presencial	80 horas
Atividades extras	32 horas
Seminário	08 horas
Carga Horária Total dos Professores Alfabetizadores	**120 horas**

Os outros encontros aconteceram no Centro de Formação de Professores do Município de Osasco, já nos horários que cada professor escolheu. O Centro de Formação é um local planejado exatamente para esse fim (formação simultânea para um número grande de pessoas), e conta com auditório, 10 salas de aulas, pátios coberto e descoberto, recursos audiovisuais, de forma que o programa pode contar com uma boa estrutura física para acontecer.

Pelo fato de me encontrar na gestão escolar durante o período de formação, já tendo uma grande carga horária de trabalho durante a semana, eu optei por fornecer a formação aos sábados. O horário era das 8h00 às 12h00, pausa de uma hora para almoço e aula novamente das 13h00 às 17h00.

O controle de presença era feito por uma lista on line, disponível no SisPacto, que as orientadoras preenchiam após cada formação, juntamente com a avaliação dos cursistas. Além disso, as orientadoras enviavam um relatório da aula para a professora tutora, descrevendo os encontros. Os professores alfabetizadores também tinham que acessar a plataforma e colocar suas avaliações da formação e da orientadora.

O pagamento das bolsas de estudo tanto dos professores alfabetizadores, quanto das orientadoras de estudo, da coordenadora local e da professora tutora, estava condicionado ao preenchimento do sistema. Era uma espécie de efeito dominó, que só era concluído com o fechamento de todas as janelas. Outro critério para o pagamento era a porcentagem de presença, que precisava ficar acima de 75%, tanto dos professores alfabetizadores quanto das orientadoras de estudo.

A certificação via Ministério da Educação e universidade, estava vinculada à participação, presença e possível entrega de um portfólio ao final do curso (esse critério não

ficou claro desde o início, mas como o Pacto foi baseado no programa Pró-Letramento, e este teve a obrigatoriedade do portfólio, logo imaginamos que o PNAIC também teria, o que de fato foi confirmado ao longo da formação) para a orientadora de estudo, contendo as atividades, reflexões, textos, atividades aplicadas aos alunos e avaliações dos encontros. Esse portfólio, que será alvo de análise da presente pesquisa, seria avaliado pela orientadora e após a sua aprovação, o professor alfabetizador receberia o certificado.

Minha turma contava com 28 alunas frequentes (professoras alfabetizadoras) e uma aluna ouvinte (coordenadora pedagógica). Algumas turmas de sábado ficaram com o número de 25 professores excedidos, pois a escolha por participar da formação neste dia foi maior do que o esperado, e por isso a secretaria de educação precisou fazer esse remanejamento, de forma a garantir a formação para todos interessados.

As turmas eram formadas por professores de diferentes escolas, intencionando deixá-las bem heterogêneas, de maneira a enriquecer as aulas com diferentes realidades. Assim, se em uma escola, 12 professores optassem por fazer as formações aos sábados, eles seriam distribuídos entre todas as turmas de sábado, ficando 2 em cada turma, por exemplo. Á princípio, muitos professores reclamaram desta forma de organização das turmas, pois preferiam ficar com os colegas de trabalho na mesma turma, mas com o tempo, compreenderam o quanto essa estratégia era enriquecedora para as discussões levantadas.

A formação foi obrigatória para todos os professores regentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 3º ano, que estivessem cadastrados no censo 2012 (o professor regente de sala de alfabetização que optou por não participar da formação, precisou fazer uma carta de próprio punho, destinada à secretária de educação, explicando seus motivos para escolher não aderir ao curso). O município adotou essa rigidez pois explicou que o curso era um investimento em seus professores, uma vez que existia um gasto ao enviar as orientadoras de estudos à universidade, e que por isso era importante que todos fizessem a adesão ao pacto, uma vez que não fazia sentido o município se comprometer com o governo federal se seus professores não se comprometessem também.

Entretanto, para os coordenadores pedagógicos que não eram orientadores de estudos, a formação era facultativa, pois uma vez que eles não eram regentes de sala, não faziam parte do Censo escolar como professores, não podiam constar na lista de presença do sistema, não

recebiam a ajuda de custo e não receberiam a certificação via MEC, e sim apenas um certificado via secretaria municipal de educação.

Por esses motivos, os coordenadores acabaram não aderindo ao pacto de fato, e na posição de ouvintes, pouco participaram das formações. Esse foi um grande entrave do programa, pois uma vez que os coordenadores não participavam dos encontros, muitas atividades que precisavam ser desenvolvidas nas escolas, ficavam comprometidas, pois não contavam com o apoio desta figura tão importante dentro das unidades escolares.

Algumas dificuldades na formação começaram a surgir desde a distribuição do material de apoio que chegava nas escolas com pouca ou nenhuma orientação, até na realização de dinâmicas que necessitavam da colaboração do pessoal administrativo e não conseguiam (xerox, adequação de grades de horário, atividades extraclasse).

Cada encontro de formação era iniciado com a escolha de um professor escriba, que registrava toda a dinâmica da aula naquele dia. Todos os professores deveriam ser escribas ao menos uma vez, como parte da carga horária do curso. Como os encontros seriam em menor número que os participantes, mais de um professor era escolhido por dia. No próximo encontro, os professores escribas do encontro anterior apresentavam seus registros ao restante da turma, sempre transformando suas anotações em algum gênero textual. Podia ser crônica, poema, paródia, acróstico, verbete, história em quadrinhos, bula de remédio. E precisava trazer uma cópia para cada professor, pois esse registro seria parte integrante do portfólio.

Em seguida, a orientadora iniciava de fato o encontro com uma leitura deleite, escolhida pela orientadora de estudos, que podia ser tanto um livro infantil, quanto um poema, ou uma crônica, e até mesmo trechos de algum livro considerado pertinente à aula. É importante destacar que essa leitura não tinha a finalidade de depois perguntar o que os professores acharam ou se queriam fazer algum comentário, embora isso acontecesse na maioria das vezes, mas por vontade própria. A orientadora nunca questionava ninguém. Esse momento precisava ser encarado como um deleite mesmo, um prazer de ouvir alguém lendo para você.

O objetivo dessa atividade era despertar nos professores o gosto pela leitura e que eles levassem essa prática para os alunos, sempre iniciando as aulas com as crianças com a leitura de um livro constante no acervo do material de apoio, ou mesmo outro livro, adequado para a faixa etária que cada um trabalhava. Era explicado ao professor alfabetizador que mesmo que

o livro fosse extenso, ele poderia ser lido para os alunos menores, fragmentando a leitura em alguns dias, para que não ficasse cansativo.

Também destacávamos com os professores alfabetizadores que essa leitura precisava ser feita por ele. Que o aluno teria outros momentos dentro da rotina para realizar leituras silenciosas ou em voz alta, para o grupo. O momento da leitura deleite seria quando o aluno faria o exercício da escuta e da observação, de como se faz uma leitura, em voz alta, com entonação adequada, pausadamente, respeitando sinais de pontuação e dando vida aos personagens.

Na sequência, a orientadora passava a pauta do dia e depois retomava as atividades deixadas para casa no encontro anterior (todos os encontros tinham previstos uma tarefa para casa, para garantir as 32 horas de estudo e atividades extraclasse). Os professores tinham a chance de expor comentários, dúvidas e depoimentos de como foi realizar a tarefa. Algumas atividades se tratavam de leituras complementares, necessárias à formação do professor, mas a maioria eram orientações de exercícios a serem feitos com os alunos, como os jogos do acervo, brincadeiras com dicionários também do acervo, sempre pensando em estratégias que favoreciam e facilitavam o processo de alfabetização, proporcionando momentos prazerosos às crianças e aos professores, que foram se mostrando muito satisfeitos durante o processo.

O próximo momento era de estudar os cadernos de apoio em si, cada professor o caderno de seu respectivo ano. Para isso, a orientadora sempre fazia um esquema reduzido, apresentado em Power point, levantando os conhecimentos prévios dos professores sobre o assunto que seria abordado, trazendo as ideias principais do tema, sempre procurando explorar outros materiais de apoio, como textos e vídeos que haviam sido sugeridos em Bauru. Embora algumas leituras fossem cruciais, a formação tentava ser o mais dinâmico possível, de modo a não se tornar cansativa aos olhos dos professores.

Após a exploração da parte teórica do tema, realizada com a leitura de alguns trechos dos cadernos de apoio, a orientadora sempre trazia a sugestão de alguma atividade prática, normalmente em grupo ou duplas, que os professores realizavam ali mesmo e apresentavam aos colegas ao final do encontro. Algumas atividades tinham o objetivo de refletir e aprimorar suas práticas, outras eram atividades a serem desenvolvidas com os alunos, mas que era importante o professor vivenciar primeiro, para antecipar e prever o que poderia acontecer em sua sala de aula durante a aplicação da mesma com as crianças.

Foi o caso dos jogos por exemplo. Os professores foram divididos em duplas ou trios e todos tiveram um primeiro contato com os jogos na formação. Cada dupla ou trio leu o manual de instruções e regras de um jogo e explicou para a turma. Nesse momento surgiram algumas dúvidas quanto à execução de alguns jogos e foi importante o professor ter passado por esse momento, para que ele pudesse prever que isso poderia acontecer com seus alunos.

Ainda na aula sobre os jogos, os professores pensaram em outras regras para os mesmos jogos, como maneira de dificultar ou facilitar seu desenvolvimento, tanto com alunos com dificuldades quanto com alunos avançados no processo de alfabetização em uma mesma turma. Dessa maneira, os professores puderam explorar todo o potencial dos jogos primeiro, para depois aplicar em seus alunos, com mais confiança.

Ao final do encontro, os professores alfabetizadores preenchiam uma avaliação do dia, sempre com espaço para críticas e sugestões. As avaliações sempre eram levadas em consideração no momento de elaborar a pauta do próximo encontro. No geral, as críticas giravam em torno do pouco tempo para a formação e que muitas vezes as datas dos encontros eram avisadas em cima da hora.

Essas questões estavam fora do nosso alcance, pois a carga horária do programa era fechada e as datas das próximas formações dos professores alfabetizadores só poderiam ser marcadas após as formações das orientadoras de estudos em Bauru, o que quase sempre acontecia com poucos dias de antecedência.

As formações aconteceram até o mês de dezembro de 2013, sendo que o último encontro foi um seminário de práticas, que aconteceu no Centro de Formações de Professores de Osasco, dia 7 de dezembro de 2013, com a participação de todos os envolvidos no programa: professores alfabetizadores, orientadoras de estudo e coordenadora local, além da presença da secretária de educação do município de Osasco, a professora Régia Maria Gouveia Sarmento.

As orientadoras de estudos tiveram a oportunidade de expor seus trabalhos, todo o processo de formação que tiveram com os professores alfabetizadores. Este seminário final estava previsto na carga horária da formação e foi o encerramento do pacto no módulo alfabetização.

Em contraponto à experiência vivida no município de Osasco aqui descrita, durante a pesquisa de trabalhos com a mesma temática, encontramos o trabalho de Thaís Sodré Manzano (PUC), "Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações" (2014), que relata uma experiência vivida no município de São Paulo, durante a implantação do mesmo programa. É pertinente destacar alguns pontos da referida pesquisa.

Manzano (2014) considera que a formação continuada de professores alfabetizadores se constitui como uma das grandes ferramentas do Estado para, através das políticas públicas, implementar os ideais que espera de seus cidadãos e moldar a sociedade de acordo com seus interesses.

Segue afirmando que embora os municípios tenham autonomia para implementar os modelos de gestão e as metodologias pedagógicas que julgarem mais convenientes, ainda assim, o Estado regula seus entes, uma vez que o repasse de verbas, por exemplo, precisa atender diversos quesitos que o Estado impõe.

Com relação à formação de professores, o PNAIC entra neste contexto. "Os governos estaduais e municipais tiveram de assinar o "Pacto" para, com o apoio do governo federal, dentre outras coisas, organizar a formação dos professores alfabetizadores por meio das suas próprias redes de ensino" (Manzano, 2014 p. 58).

Entretanto, é preciso salientar que a implementação do PNAIC se deu de maneiras diferentes nos diversos estados e municípios. Manzano retrata que na experiência vivida no município de São Paulo, o formador dos professores nem sempre era uma pessoa que conhecia a realidade da rede, e isso prejudicou a formação em alguns momentos, conforme falas dos entrevistados. Outro fator relevante, é que os formadores dos Institutos de Educação Superior (IES), foram trocados algumas vezes durante o ano, o que dificultava a criação de vínculo com os orientadores de estudos.

Em uma outra fala, a coordenadora da DRE (Diretoria Regional de Ensino), revela de que maneira foi feito o processo seletivo dentro das DRE's para a escolha dos orientadores de estudos. De acordo com a entrevistada, algumas DRE's abriram as inscrições para professores interessados em serem orientadores de estudos, via e-mail, para todas as escolas, de maneira democrática. Entretanto, a coordenadora entrevistada afirmou que "Aqui nessa DRE não houve na gestão do Kassab uma democratização desse querer ser orientador de estudo" e

continua “Desde a diretora regional de educação, que tinha se inscrito para ser orientadora de estudo, até as pessoas da DRE, todos se inscreveram. Então, não tinha sobrado vaga nenhuma”. Ela continua explicando que só conseguiu se tornar orientadora após o partido da situação perder as eleições para prefeito, e boa parte dos então inscritos entregarem seus cargos na DRE.

A entrevistada por Manzano deixa muito claro o quanto as questões político-partidárias influenciaram este processo, que inclusive não chegou ao conhecimento dos professores da própria rede naquela DRE. A mudança de gestores e de partido político na situação durante o processo de implantação do programa também foi um dificultador, de acordo com as palavras da própria entrevistada. De acordo com Manzano:

> No caso dos cursos de formação de professores do PNAIC, os formadores, apesar de possuírem os certificados e diplomas para falarem a respeito da alfabetização, não conheciam a prática e o funcionamento da rede de ensino do município de São Paulo, o que, consequentemente, deixou os cursos descontextualizados da realidade dos orientadores de estudo e professores (MANZANO, 2014 p. 91).

No município de Osasco, ser professor da rede era um dos pré-requisitos para se tornar formador do PNAIC. Essa medida foi tomada justamente para garantir que os formadores conhecessem a realidade das escolas e pudessem auxiliar os professores cursistas em questões rotineiras da sala de aula. Além disso, essa medida permitiu que os professores se sentissem à vontade para expor suas dificuldades, pois via no formador um colega de trabalho, uma vez que ambos eram professores da rede. Vale destacar ainda que durante o processo de implementação do programa, o município de Osasco manteve quase que toda a sua gestão inalterada, o que foi possível graças ao fato do partido político da situação permanecer o mesmo durante todo o percurso.

Outra discrepância diz respeito ao processo multiplicador do programa. Enquanto em Osasco os professores alfabetizadores sempre recebiam a formação diretamente dos orientadores de estudos, São Paulo se organizou de outra maneira:

> Enquanto em outras redes de ensino menores os professores sempre recebiam sua formação diretamente dos orientadores de estudos, em São Paulo, muitas reuniões eram feitas com os coordenadores pedagógicos, para que fossem repassados os conteúdos e discussões aos professores, em suas unidades escolares (MANZANO, 2014 p. 99).

É provável que estes relatos contribuam para as conclusões de Manzano, que afirma que o curso foi elaborado de forma autoritária, deixando de lado as práticas dos professores alfabetizadores. Em Osasco, a fala da maioria dos professores alfabetizadores que participaram da formação foi justamente que o curso não era engessado, que permitia que os professores aproveitassem suas práticas, com liberdade para utilizar os diferentes métodos de alfabetização, e ainda possibilitava momentos de reflexão que levaram ao aperfeiçoamento desta prática. Outro ponto sempre destacado pelos professores da rede foi a questão de se identificarem com seus orientadores de estudos, uma vez que eles também eram professores da rede.

Manzano classificou o PNAIC como prática governamental de regulação social, que objetivava a padronização da prática docente. A presente pesquisa traz um olhar no sentido oposto, classificando o Pacto como programa que deu ao professor oportunidade de re-significar suas práticas, compartilhar saberes e refletir sobre outras possibilidades.

Um ponto convergente entre a pesquisa de Manzano e o presente trabalho, é a constatação de que, embora os professores tenham achado válidas algumas atividades propostas pelo Pacto, a grande maioria não se utiliza de boa parte destas atividades atualmente, e muitos continuam trabalhando da mesma maneira de antes da formação. Ou seja, compreenderam a importância do programa, encontraram pontos positivos na formação, mas, talvez por não frequentarem mais nenhuma formação, entenderam que as práticas deveriam ser adotadas apenas durante a vigência do curso.

Este se torna mais um ponto relevante para a presente pesquisa: a descontinuidade dos programas de formação continuada de professores.

Voltando à experiência de Osasco, no ano seguinte, 2014, o PNAIC teve prosseguimento com o módulo de Matemática. As orientadoras de estudos foram convidadas a permanecerem na equipe, mas nem todas aceitaram o convite. Por questões pessoais, eu fui uma delas. Optei por me desligar do programa. Em 2015, o MEC ofereceu o módulo de Ciências, mas o município de Osasco não aderiu ao pacto neste ano. Em 2016, o módulo foi sobre avaliação, desta vez com nova adesão do município.

O presente trabalho visa analisar única e exclusivamente Curso de formação de professores alfabetizadores do PNAIC ocorrido no município de Osasco no ano de 2013. Por esse motivo, os outros módulos realizados nos anos de 2014 a 2016 não serão abordados.

2.2.3 Encontros realizados

1º encontro – 27/04/2013

Como escrito anteriormente, os professores alfabetizadores tiveram a primeira aula no dia 27 de abril, em uma escola municipal de Osasco. Neste encontro, os professores alfabetizadores conheceram a estrutura do programa, seu funcionamento, alguns materiais de apoio e puderam tirar algumas dúvidas. Ainda neste dia, todos foram informados que ao final do curso, teriam que entregar um portfólio, como material para avaliação e pré-requisito para obtenção do certificado. Todas as orientadoras de estudo explicaram a estrutura deste material, sugeriram algumas maneiras de estruturá-lo e frisaram a importância de os professores alfabetizadores sempre terem seu material do curso organizado e registrado, para facilitar a montagem do portfólio no final.

Como atividade deste primeiro encontro, os professores preencheram uma ficha individual contendo dados pessoais e profissionais como: idade, escola e série em que atuava, endereço, e-mail, formação acadêmica, tempo de magistério, descrição dos hábitos de estudo e leitura, objetivos e expectativas em relação ao curso.

Muitos professores escreveram que achavam interessante o fato das formações serem orientadas por professores, coordenadores e supervisores da própria rede, pois estes teriam noção de como a educação do município era organizada e como se dava a realidades das unidades educacionais, o que não acontecia quando as formações eram oferecidas por profissionais contratados por acessórias que não tinham conhecimento do funcionamento da rede.

Outros professores destacaram que consideravam o momento muito importante para a troca de experiências entre os professores da mesma rede, mas de escolas e realidades completamente distintas: zona sul e zona norte, escolas de regiões periféricas e de regiões centrais, escolas pequenas, com menos de 300 alunos e escolas maiores, com mais de 1000 alunos.

As primeiras tarefas para casa foram: 1) Escrever as memórias de suas trajetórias pessoais e profissionais (os professores foram estimulados a trazer fotos, figuras depoimentos de como era sua relação com a escola enquanto aluno, o que o fez optar pela carreira do magistério), com o objetivo de fazer um exercício de reflexão sobre os motivos que o fizeram

chegar até ali; 2) Fazer uma caracterização de seus alunos, tendo um material como sugestão, mas que poderia ser substituído por outro roteiro caso o professor achasse mais conveniente.

O modelo sugerido foi esse:

Quadro 3 – Atividade sugerida como lição de casa no primeiro encontro, para avaliar algumas capacidades que envolvem leitura e escrita dos alunos

DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS CAPACIDADES AVALIADAS

NÍVEL I	CAPACIDADES AINDA NÃO DESENVOLVIDAS
NÍVEL II	CAPACIDADES EM DESENVOLVIMENTO
NÍVEL III	CAPACIDADES JÁ DESENVOLVIDAS

	NÍVEL I	**NÍVEL II**	**NÍVEL III**
	Nº ALUNOS	**Nº ALUNOS**	**Nº ALUNOS**
1) Compreende as diferenças existentes entre os sinais do sistema de escrita alfabético-ortográfico e outras formas gráficas e sistemas de representação.			
2) Conhece o alfabeto e os diferentes tipos de letras.			
3) Domina convenções gráficas (orientação, alinhamento, segmentação da escrita).			
4) Reconhece palavras e unidades fonológicas: rimas, sílabas (em diversas posições) e aliterações (repetições de um fonema numa frase ou palavra).			
5) Domina a natureza alfabética do sistema de escrita.			
6) Domina relações entre grafemas e fonemas, sobretudo aquelas relações que são regulares.			
7) Lê e compreende palavras principalmente as compostas por sílabas canônicas (consoante + vogal).			
8) Lê e compreende frases com estruturas simples.			
9) Compreende globalmente um texto lido pelo (a) professor (a), identificando o assunto principal.			
10) Identifica diferenças entre gêneros textuais para localizar informações em textos de diferentes gêneros.			
11) Infere informações a partir de um texto lido pelo (a) professor (a).			

12) Formula hipóteses sobre o conteúdo do texto.			
13) Lê com maior ou menor fluência.			
14) Escreve palavras familiares e memorizadas.			
15) Escreve palavras com grafia desconhecida.			
16) Escreve sentenças com pequena extensão.			
17) Reconta (oralmente ou por escrito) narrativas lidas pelo (a) professor (a).			
18) Redigir textos curtos adequados ao gênero, ao objetivo do texto, ao destinatário, às convenções gráficas apropriadas ao gênero e às convenções ortográficas;			

A partir do segundo encontro, as aulas seguiram a estrutura mencionada acima (dinâmicas, atividades, leitura deleite, atividades para casa, avaliação), e aconteceram conforme as orientadoras recebiam a formação em Bauru, formação essa, reproduzida aos professores alfabetizadores.

2º encontro – 18/05/2013

Unidade 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios.

Leitura deleite: "Felicidade Clandestina" – Clarice Lispector.

Eixos estudados:

- Currículo na alfabetização: concepções e princípios;
- Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem;
- Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado;
- Educação no Campo – currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação no campo;

Como tarefa de casa, os professores fizeram um exercício de reflexão os pontos de convergência e divergência entre a proposta curricular prevista no programa e a proposta da Reorientação Curricular do Ensino Fundamental (RECEF) do município de Osasco.

Outra tarefa foi descrever como foi o processo de escolha do livro didático na unidade escolar em que atua e se os critérios de escolhas tiveram alguma relação com as diretrizes curriculares nacionais e/ou com o RECEF. Em seguida, analisar o livro, seguindo um roteiro, com questões como; "A obra apresenta um manual ao docente, com contribuições objetivas para a sua atuação e sua formação"?; "O livro didático apresenta sintonia com o projeto político pedagógico da escola"?; "A proposta da obra é adequada ao perfil de seus alunos"?; "A proposta didática apresenta uma variedade de textos"?; "Os gêneros textuais da esfera literária estão adequadamente representados no livro didático"?; "Que tipos de atividades de leitura são propostas no encaminhamento do estudo dos gêneros"?

3º encontro – 29/06/2013

Unidade 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.

Leitura deleite: "A moça Tecelã" – Marina Colasanti.

Eixos estudados:

- Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa;
- A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento;
- Planejamento e organização da rotina na alfabetização;
- Educação no Campo: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade;
- Vídeo: "Alfabetização e Letramento", de Magda Soares.

Tarefa de casa: realizar um plano de aula com uma (ou mais de uma) atividade contemplando alguns dos objetivos linguísticos estudados.

Os professores também foram orientados a procurar saber quais materiais didáticos estavam chegando em suas unidades escolares.

Por fim, receberam uma sugestão de leitura para realizarem em casa.

4º encontro – 24/08/2013

Unidade 3 – A aprendizagem do sistema de escrita alfabética

Leitura deleite: “O menino que aprendeu a ver” – Ruth Rocha.

Eixos estudados:

- A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética;
- A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização;
- O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos;
- Educação no campo: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo;

Para casa: Realizar uma sondagem para diagnosticar os diferentes níveis de escrita dos alunos. Retomar o quadro de acompanhamento da aprendizagem de seus respectivos alunos e analisa-los com base nas seguintes questões: 1) O que os alunos já sabem sobre a escrita? 2) O que eles ainda precisam aprender sobre a escrita?

5º encontro – 21/09/2013

Unidade 4 – Ludicidade na sala de aula

Leitura deleite: “A arte de ser avó” – Rachel de Queiroz.

Eixos estudados:

- Ludicidade na sala de aula – atividades lúdicas que ampliam possibilidades de leitura e escrita;
- Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias;
- Vamos brincar de reinventar histórias;
- Educação no Campo: brincando na escola – o lúdico nas escolas do campo;

Unidade 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização

Leitura deleite: “A bruxa apaixonada e o lobo fujão” – Lilian Zieger

Eixos estudados:

- O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula;
- Diversidade e progressão escolar andando juntas;
- A importância da leitura e da produção de textos na alfabetização;
- Educação no Campo: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;

A tarefa de casa foi responder a um questionário sobre atividades lúdicas, refletindo se elas sempre precisam ou não estar ligadas à conteúdos programáticos. Além disso, procurar o acervo, livros que abordassem a matemática

Também foi lembrado que eles precisam dar continuidade ao preenchimento das fichas de registros de aprendizagem dos alunos.

Além disso, foi solicitado que os professores identificassem os principais avanços e dificuldades em seus alunos e planejassem uma atividade, contemplando o trabalho com gêneros textuais, que auxiliasse os alunos a avançarem.

6º encontro – 05/10/2013

Unidade 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas

Leituras deleite: "Viviana a rainha do pijama" – Steve Webb e "Viver como as flores" – autoria desconhecida.

Eixos estudados:

- Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento;
- Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares;

- Compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- Educação no campo: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolas;

Como tarefa de casa, utilizando a sequência didática montada nos grupos, construir atividades e aplicar nos alunos. Selecionar um exemplo de cada momento, fotografar os alunos realizando as atividades e entregar um trabalho contendo: a) capa; b) a sequência didática; c) registro de atividades preenchidas pelos alunos; d) auto avaliação do trabalho desenvolvido.

7º encontro – 23/11/2013

Unidade 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.

Leituras deleite: "Quando a escola é de vidro" – Ruth Rocha

Eixos estudados:

- A heterogeneidade em sala de aula e as diversas atividades;
- Atividades diferenciadas X atividades diversificadas;
- A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
- Educação no campo: alfabetização para o campo – respeito aos diferentes percursos da vida;

Unidade 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Leituras deleite: "As grandes punições" – Clarice Lispector

Eixos estudados:

- Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização;

- Saber planejar o ensino na alfabetização dentro do ciclo de alfabetização;
- Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças;
- Educação do campo: organizando a ação didática em escolas do campo;

Como lição de casa, os professores precisaram ler um trecho do caderno de apoio e escolher se ele gostaria de fazer a atividade individualmente, em dupla ou em grupo. Feito isso, elaborar uma situação didática de acordo com a parte do texto lido, utilizando um dos livros ou um dos jogos do acervo. Aplicar a atividade nos alunos e fazer registros. Depois, relatar, por escrito, as reflexões e impressões da atividade desenvolvida.

8º encontro – 07/12/2013

O 8º e último encontro foi o seminário realizado em dezembro, conforme já descrito acima, e foi também caracterizado pela entrega dos portfólios dos professores alfabetizadores aos orientadores de estudos, para análise e encaminhamento à certificação.

2.3 PRIMEIRAS IMPRESSÕES

O PNAIC é uma política pública com grande abrangência nacional, material de qualidade e idealizado e realizado por profissionais capacitados. Entretanto, apresentou problemas de interpretação e previsão de formação para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que pode acabar levando-o ao fracasso, e transformá-lo em apenas mais uma política pública para a alfabetização que não surtiu o efeito desejado, não alavancando os índices tão valorizados em nossa sociedade.

Atualmente, o que vimos na maioria das escolas do município, é que o material de excelente qualidade, foi vítima de mau uso e está se perdendo ou enfeitando prateleiras. Gestores aguardam novas orientações sobre a continuação ou não das formações.

Infelizmente, nossas primeiras impressões são de que a política foi bem elaborada, em um primeiro momento, mas foi se perdendo e atingindo cada vez menos alunos. No município de Osasco, por exemplo, a formação que em 2013 atingiu mais de 800 professores, em 2016

não teve nem 400 participantes. Se pensarmos que um professor tem uma média de 25 a 30 alunos, é fácil calcular o déficit. De aproximadamente 20.000 alunos atendidos pelo programa em seu primeiro ano de funcionamento, o número caiu para menos da metade 3 anos depois.

É possível notar que o MEC espera que, uma vez o programa instituído, ele tenha autonomia para caminhar sozinho. Entretanto, ao não prever a continuação da formação para professores ingressantes e novos estados e municípios que aderiram posteriormente, a continuidade do pacto fica prejudicada.

CAPÍTULO 3 – OS PORTFÓLIOS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

A presente pesquisa utilizará o conceito de portfólio como instrumento de reflexão e avaliação de um processo de formação, uma vez que esse foi o critério definido pelo MEC como requisito necessário à obtenção da certificação do PNAIC. Nos basearemos no conceito adotado por Hernández (1998, p. 99), que afirma: "A função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo do curso ou de um período de ensino".

Vale salientar, mais uma vez, que os professores alfabetizadores foram orientados desde o início do curso que o portfólio deveria ser construído durante toda a formação, contendo atividades desenvolvidas tanto nas aulas presenciais com os orientadores de estudos, quanto as atividades que eles aplicariam em seus alunos na escola, além de tarefas que eles realizariam em casa, como algumas leituras e reflexões da prática pedagógica.

O portfólio como estratégia para a formação docente possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, e aprimora a relação ensino-aprendizagem. Este instrumento pode ter características reflexiva, formativa, avaliativa, além de ser valioso material de registro.

É reflexivo quando construído de maneira crítica, de modo que seu autor consiga refletir sobre si mesmo, questionando seus papéis e suas funções, suas antigas concepções e tornando-se protagonista, sujeito e objeto da própria reflexão.

Tem caráter formativo ao se constituir em material para constante pesquisa, com variadas formas de registro, permitindo relacionar a teoria com a prática, configurando-se como espaço para se armazenar apenas informações relevantes, com devida fundamentação teórica e após análise crítica, facilitando a aprendizagem.

Pode ser avaliativo pois oferece aos professores e alunos a oportunidade de visualizarem seus progressos, compreenderem a realidade e criarem condições de avançarem em seus processos de verificação e reconstrução do conhecimento.

Assim, o portfólio não deve ser confundido com outros instrumentos de registro, como diário ou semanário, onde são registrados conteúdos e frequência dos alunos apenas. E também não pode ser submetido à rigidez de uma avaliação, aferindo-lhe notas ou conceitos. Trata-se de um processo reflexivo, de construção continuada. Sá-Chaves (2000) defende o uso

deste instrumento e destaca algumas de suas vantagens: demonstram ser mais capazes de romper com a complexidade dos fenômenos da relação formativa; se apresentam mais dinâmicos na realização de aquisição de informações ao longo de sua duração; e por fim, permitem e facilitam intervenções que auxiliam na obtenção de resultados mais eficientes.

A opção pela adoção do portfólio se dá quando um curso ou uma formação visa formar profissionais reflexivos, críticos, colaborativos, autônomos, e procura favorecer a compreensão sobre a construção pessoal e social do conhecimento. Sá-Chaves (2005, p. 7) afirma que o processo de formação "pressupõe uma reflexão cuidada quer tanto aos conteúdos, quer quanto as finalidades e metodologias que permitem a apropriação e o desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas conducentes a um processo de hetero e de auto identificação".

Por conta de seu caráter reflexivo, intra e interpessoal, o portfólio considera o sujeito que se forma no processo de sua própria formação. O profissional aprende consigo mesmo e com o outro, trabalhando os princípios de autonomia e solidariedade ao mesmo tempo. É possível conhecer a prática do outro e a partir daí, transformar a própria prática, de maneira intencional e consciente. Ainda de acordo com Sá-Chaves:

> A reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da ação e julgar-se como sujeito pensante (SÁ-CHAVES, 2000, p. 14).

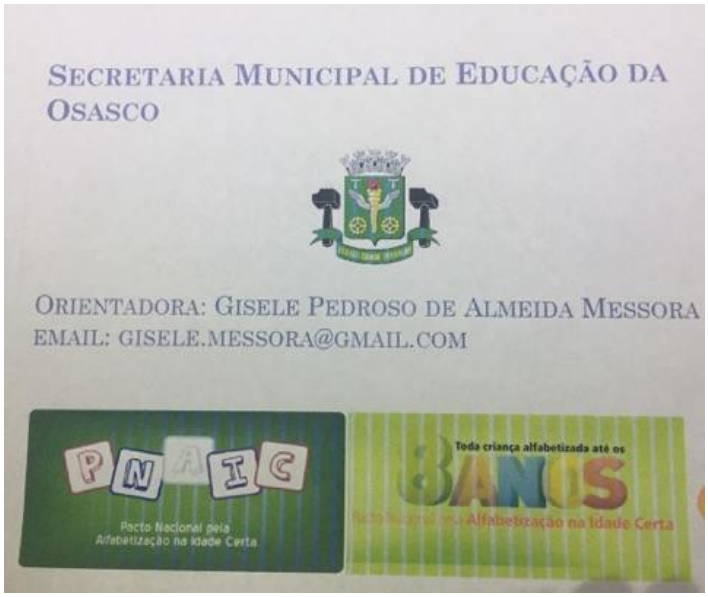
Não existe um modelo único de construção de portfólio, mas alguns autores concordam que é importante que ele tenha uma autobiografia de seu autor, sendo esse momento de escrita mais uma oportunidade de reflexão e autoanálise.

> A autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a ação e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver descontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras ações (RAYMOND E TOWNSEND, 1990 Apud GARCIA, 1999, p.155).

3.1 APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Aqui analisaremos os portfólios de duas professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC de Língua Portuguesa, em 2013, no município de Osasco. Uma professora lecionava em uma escola da zona norte e outra, em uma escola da zona sul do município. São elas:

Figura 5 – Capas dos dois portfólios analisados.



Professora Maria de Lourdes Teixeira da Silva, da EMEF Luiz Bortolosso, localizada na zona norte de Osasco.

Professora Katia Miranda de Mesquita, da EMEF Pastor Renato Fiuza Teles, situada na zona sul de Osasco.

As duas professoras foram escolhidas por que eram bastante assíduas na formação, sempre participavam das discussões com contribuições pertinentes, além de terem entregado portfólios muito bem elaborados.

Ambas iniciam o portfólio com uma descrição da memória pessoal e profissional, levando as professoras a fazerem uma reflexão de como era sua relação com a escola enquanto alunas e quais motivos as levaram a escolher a docência como profissão.

O próximo passo, é uma caracterização dos alunos, que foi solicitada já no primeiro dia de formação, com uma sugestão, contida no quadro 9, mas que as professoras estavam livres para adotar outros modelos. O importante era que elas fizessem também uma análise crítica do nível de leitura e escrita que se encontravam seus alunos, individualmente, além de terem um panorama da sala como um todo, enquanto grupo.

Em seguida, os portfólios começam a explanar todo o conteúdo trabalhado durante os encontros**,** nas atividades presenciais e extraclasse.

A cópia integral de um dos portfólios analisados será o apêndice da presente pesquisa. Os erros de enquadramento presentes em algumas cópias não são das cópias e sim do trabalho original.

A saber, as categorias que nortearão a análise dos conteúdos dos portfólios serão as propostas por Placco (2012), que discorre sobre a necessidade de a formação do professor desencadear o desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas: "Que dimensões contem a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?". São elas:

1. Formação técnico-científica;
2. Formação continuada;
3. Humano-interacional ou do trabalho coletivo;
4. Dos saberes para ensinar;
5. Crítico-reflexiva;
6. Avaliativa;
7. Ética e política;
8. Estética e cultural;

É necessário que o professor tenha consciência destas dimensões inter-relacionadas, e sua importância em seu processo de formação. Assim "abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente" (Placco, 2006, p.253). E ainda afirma que a conscientização das especificidades

de cada dimensão da formação, bem como de sua ocorrência simultânea, promove uma formação integral, completa e satisfatória que desencadeia desenvolvimento profissional. É importante que o professor seja provocado simultaneamente em todas essas dimensões, mesmo que não seja a intenção do formador.

A dimensão 1) Formação técnico-científica aborda a ideia de formação específica universal, os conhecimentos técnicos relacionados a sua área de conhecimento, a fim de garantir a flexibilidade para mudanças e ampliações no campo conceitual.

Sobre a dimensão 2) Formação continuada, Placco ressalta a importância do profissional, depois de formado, ter a possibilidade de continuar pesquisando novas informações, levantando novas hipóteses, refutando-as ou incorporando-as à sua formação inicial, questionando sua área de conhecimento.

Na dimensão 3) Humano – interacional ou do trabalho coletivo, é abordada a questão de quanto o trabalho individualizado e solitário é ineficaz. O trabalho é muito mais significativo quando desenvolvido em grupo, em torno de um projeto de escola, com a cooperação de todos os envolvidos: professores, alunos, gestores e comunidade.

Já a dimensão 4) Dos saberes para ensinar, abrange o termo "conhecimento" sob variadas perspectivas: aquele produzido pelo professor sobre seus alunos, sobre os procedimentos didáticos mais eficazes, dos aspectos afetivos-emocionais, objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional, sobre que tipo de homem ele quer formar a partir de sua prática docente.

A dimensão 5) Crítico-reflexiva destaca a importância do desenvolvimento da reflexão, fundamental em qualquer processo formativo, exigindo disponibilidade e compromisso do formador e do formando. O exercício ação-reflexão-ação precisa ser constante na prática do professor.

Na dimensão 6) Avaliativa, Placco destaca que é fundamental ao professor desenvolver as habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados coletados, seja para atender uma demanda externa ou da própria escola, sendo capaz de propor soluções para as dificuldades encontradas, além de ser capaz de se auto avaliar.

A dimensão 7) Ética e política trata destes dois saberes como inerentes ao ato de educar e para isso, é preciso refletir qual visão de educação que se tem, e quais são os valores, objetivos e princípios que regem as práticas sociais e educacionais. Qual cidadão se quer formar para qual tipo de sociedade.

Finalmente, na dimensão 8) Estética e cultural, é abordada a formação identitária, a ludicidade, a criatividade, a valorização das diferentes culturas; no processo de construção do conhecimento, importante para a formação pessoal e profissional do professor.

Freire (1998) também aborda alguns saberes inerentes à pratica docente que são convergentes com as dimensões propostas por Placco: a importância da pesquisa, a criticidade, a estética e ética, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabado, a alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível, a curiosidade, o comprometimento, a compreensão de que a educação é ideológica.

Essas dimensões de formação propostas por Placco (2006, 2012) e abordadas por Freire (1998), ressaltam a necessidade de consciência do profissional, de sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação, colaboração e cooperação entre os pares, desenvolvimento de sua autonomia. Por estas razões, a presente pesquisa optou por utilizar essas dimensões da formação na análise dos portfolios, uma vez que os portfólios possuem uma "função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional" (SÁ-CHAVES, 2000, p.16).

Refletindo sobre essas dimensões, Placco questiona:

> Qual deveria ser a ação do formador de professores para cada uma dessas dimensões? Devem ser elas trabalhadas em conjunto ou separadamente? Sequencialmente ou simultaneamente? Em formação contínua? Na Universidade, nas Delegacias de Ensino ou na escola em que o professor trabalha? Em grupos de professores da mesma disciplina ou juntando-se os professores de uma mesma escola ou região? Ao longo do período letivo ou em momentos específicos durante os recessos escolares? Por períodos concentrados de formação ou distribuição ao longo do tempo? Que tempo seria esse? (PLACCO, 2006, p. 28).

Após essas indagações, Placco afirma que:

> a cada ano, mais ações formadoras têm sido postas à disposição dos professores e mais professores nelas têm se engajado. No entanto, se essas ações não levarem em consideração a maneira "como" os professores aprendem, muito tempo e dinheiro terão sido desperdiçados em vão (PLACCO, 2006, p. 29).

3.1.1 Base conceitual para análise dos portfólios

1. Formação Técnico-científica

Uma análise teórica dos portfólios nos mostra que poucos autores/pesquisadores da educação foram citados, e isso se deu, provavelmente pela falta de tempo, e pelo fato do curso não ser baseado em uma ou outra teoria, mas sim preocupado em auxiliar a prática do professor em seu dia a dia na sala de aula. Entretanto, sabemos que isso se configura como uma falha do programa, pois sem uma dimensão teórica, o exercício de reflexão teoria-prática, fica comprometido.

No tocante à alfabetização, letramento a apropriação do sistema de escrita alfabética, as ideias trabalhadas são de Magda Soares, Telma Weisz e Angela Kleiman, além dos conceitos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Jean Piaget e Emília Ferreiro.

Os conceitos de gênero textual, agrupamentos de gêneros, sequência didática e modelização da sequência didática, adotados pelo PNAIC são de Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly.

Observando as atividades contidas no portfólio é possível encontrar algumas referências destes autores, mas não um estudo aprofundado da teoria de cada um. Os orientadores de estudo sugeriam algumas leituras e pesquisas como atividades extraclasse, mas essa conduta dependia muito mais do professor alfabetizador, pois durante as formações não havia muito tempo destinado à estas questões, apenas algumas discussões mais superficiais levantando opiniões dos professores.

Alguns conceitos/dispositivos como “currículo”, “avaliação”, “diversidade/inclusão”, não tiveram menções à teóricos específicos, e esses assuntos foram tratados com base no senso comum, através de relatos de professores, experiências bem-sucedidas e estratégias compartilhadas.

2. Formação continuada;

Pensando que o próprio PNAIC se caracteriza, justamente, como um programa de formação continuada de professores, e que o portfólio foi utilizado como instrumento de ação-reflexão-ação deste programa, ele por si só já contempla essa dimensão.

Ainda no início do pacto, quando as primeiras orientações ainda não afirmavam que o portfólio seria cobrado ao final da formação, como pré-requisito para a obtenção do certificado, a coordenadora e as orientadoras de estudos de Osasco decidiram, em conjunto,

que o município adotaria essa postura, pois entendia que esse instrumento seria um bom instrumento avaliativo, além de toda a sua função formativa e reflexiva.

Assim, logo na primeira aula os professores alfabetizadores foram orientados a organizarem seus registros da formação, separar uma pasta para guardar todo o material recebido, que posteriormente seriam orientados sobre de que maneira esse material deveria ser organizado.

Dessa maneira, ao analisar o portfólio, do início ao fim é possível afirmar que ele próprio se constitui num instrumento de formação continuada, com várias orientações, reflexões, diálogos, atividades exploradas, sugestões de leituras, diferentes maneiras de organizar os registros dos alunos e dos professores.

3. Humano-interacional ou do trabalho coletivo;

O trabalho coletivo é bastante presente nos portfólios. Em vários momentos dos encontros os professores são orientados a trabalhar em pequenos grupos de 3 ou 4 pessoas, construindo juntos os conhecimentos e depois apresentando para o grupo maior, mais uma vez aprimorando os saberes.

É possível observar no material analisado que a formação se dá também entre os pares. Muitas atividades são propostas pelo orientador de estudos, que passa a ser apenas o mediador do espaço de formação. Os professores alfabetizadores contam sobre suas práticas, levantam hipóteses, falam sobre suas metodologias, confirmam aquilo que é positivo e significativo, questionam sobre estratégias que podem aprimoradas e os diálogos se tornam importantes ferramentas de reflexão.

Além do trabalho coletivo ser incentivado durante a formação com os professores alfabetizadores, esses docentes também são orientados a realizarem esse trabalho com seus alunos, repensando a disposição das carteiras em sala de aula, a formação de duplas produtivas e a importância do trabalho em equipe.

O programa segue a lógica de que o aluno aprende lendo, vendo, fazendo sozinho e fazendo em grupo, destacando que na interação com o outro a aprendizagem se dá de maneira mais significativa.

4. Dos saberes para ensinar;

Na análise dos portfólios é possível ver a preocupação do município em alinhar os conteúdos propostos no PNAIC com a reorientação curricular que Osasco construiu em parceria com os professores da rede, ao longo de alguns anos de formação. Logo nos primeiros encontros, tem uma proposta para os professores alfabetizadores analisarem o livro didático adotado pela escola, compará-lo com a reorientação curricular do município e os direitos de aprendizagem explanados pelo pacto, com o objetivo de os professores observarem que a política do município é coerente com o programa.

A escolha do livro didático é feita por cada escola no município de Osasco, não havendo, portanto, uma única orientação de qual livro deve ser escolhido. Partindo desta informação, uma das atividades propostas na formação, foi que, em um primeiro momento, os professores alfabetizadores relatassem quais eram os critérios de escolha do livro em suas respectivas escolas. Nesta primeira atividade, muitos reclamaram que o livro era ruim ou inadequado, e acabava ficando muitas vezes, guardado no armário.

Em seguida, os docentes analisaram os livros didáticos escolhidos pela sua unidade escolar, principalmente com foco na diversidade de gêneros textuais que os livros trazem e a qualidade de suas sequências didáticas.

É possível perceber no portfólio que os critérios de escolha, a princípio, eram pelo tamanho dos textos, quantidades de figuras e se as atividades propostas tinham níveis de dificuldades condizentes com a faixa etária a que eram destinados.

Por fim, os professores foram orientados a comparar se os conteúdos abordados nos livros, estavam coerentes com a reorientação curricular do município e os direitos de aprendizagem do PNAIC, e é possível constatar que a maioria está.

Após esse exercício de reflexão, os professores passaram a enxergar o livro didático como um apoio ao seu trabalho, desde que sejam escolhidos com mais critérios. Eles perceberam que o momento de escolha do livro didático precisa ser levado à sério, pois em muitos casos, esse será o único material de apoio que o professor terá ao longo do ano, em quantidade suficiente para todos os alunos.

O portfólio também mostra um trabalho bem elaborado em cima dos livros de literatura infantil que fazem parte do acervo do PNAIC. Alguns foram trabalhados com os

professores alfabetizadores, com ideias de como eles poderiam utilizar os livros em sala de aula, com diferentes estratégias de leitura e uma diversidade de exemplos de sequências didáticas possíveis a partir dessa leitura.

Por fim, os jogos do acervo também foram bastante explorados com os professores alfabetizadores, com uma parte do encontro 5 reservado para isso, de maneira que tirassem quaisquer dúvidas sobre suas regras, tivessem total segurança de utilizá-los com os alunos, além de explorar outras possibilidades de regras diferentes das contidas no manual da caixa de jogos, ampliando os conteúdos a serem abordados com o apoio deste recurso.

5. Crítico-reflexiva;

Ao analisar os portfólios, é possível afirmar que a formação do PNAIC não fez qualquer imposição quanto à metodologia que o professor deveria utilizar em suas aulas. Pelo contrário, o material nos mostra que o professor tinha autonomia para desenvolver as atividades propostas adotando a linha metodológica que mais se sentisse à vontade, mesmo porque, o próprio programa incentiva o professor a conhecer diversas teorias de alfabetização, visando formar um profissional completo, que consegue se utilizar de diversas estratégias para atingir seus mais diferentes alunos.

O programa se preocupa em formar um professor reflexivo, que se utiliza de diversas estratégias e tem autonomia para planejar suas aulas. O que o PNAIC propõe é que o professor seja capaz de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e a partir daí, elaborar suas aulas de maneira que consigam auxiliar seus alunos.

O material traz atividades que se utilizam de sequências didáticas, diferenciando-as de projeto didático, e destaca a importância de se trabalhar uma variedade de gêneros textuais para garantir o letramento além da alfabetização, como forma de mostrar aos alunos a função social da escrita, objetivando efetivar interações favoráveis à aprendizagem;

O pacto incentiva o professor a realizar leituras diárias para seus alunos, visando desenvolver nas crianças habilidades de escuta e observação na entonação de voz do professor; orienta o professor a sempre registrar o avanço de seus alunos; faz menção ao método fônico, pois este, comprovadamente, funciona com alguns alunos com dificuldade na fase da alfabetização;

E finalmente, a fim de incentivar a leitura, o programa destaca, em vários pontos de seu material, a importância da sala de aula ser um ambiente estimulante e alfabetizador, com uma diversidade de portadores de textos à disposição dos alunos para serem utilizados em diferentes momentos da aula.

6. Avaliativa;

A primeira atividade sugerida como avaliação, é a própria sondagem, sugerida no primeiro encontro. A orientação foi de que o professor realizasse não apenas a sondagem para identificar os níveis de aquisição da escritura em que cada aluno e encontrava, mas também aferir seus níveis de leitura, capacidade de escuta, além de verificar a capacidade de se expor oralmente e interação com os colegas, considerando que todas essas capacidades são imprescindíveis no processo de alfabetização.

A proposta era que essa avaliação fosse feita mensalmente, e além do registro individual, que o professor fizesse um registro do coletivo, criando um perfil de sua sala, para ter uma dimensão de como planejar e replanejar suas aulas, levando em consideração os aspectos individuais e coletivos de seus alunos.

O curso também incentiva o professor a compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e, principalmente, registros de aprendizagem, sempre considerando os direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental I).

Através do regime de ciclos, onde a retenção só é possível ao final do 3º ano, o processo de avaliação precisa favorecer a continuidade, interdisciplinaridade e participação, e acabar com práticas excludentes e conteudistas, que servem apenas para classificar os alunos.

O processo de avaliação contínua possibilita uma cultura de saberes, práticas e valores construídos dentro do grupo, respeitando o heterogeneidade, diversidade cultural e percursos individuais traçados pelas crianças, possibilitando novas formas de organização dos espaços escolares.

O material traz ainda a preocupação com a interpretação equivocada que o termo “progressão continuada” acabou ganhando ao longo dos anos, sendo utilizado como sinônimo

de “promoção automática”. A última unidade trata justamente desse conceito, e leva o professor a uma reflexão sobre o direito que o aluno tem de progredir em suas aprendizagens.

Assim, a avaliação é vista pelo pacto como uma forma de entender todo o processo pedagógico e atuar para melhorá-lo, se consolidando como instrumento para redimensionar a prática do professor, enfatizando mais os avanços do que as dificuldades dos alunos. A avaliação, segundo o PNAIC, deve ter caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador.

7. Ética e política;

Sobre a dimensão ética e política da formação, ela aparece logo no início dos trabalhos, quando os professores alfabetizadores são levados a conhecer alguns dados do analfabetismo do Brasil, (através dos mapas regionais e nacional), justificando os motivos que levaram o governo federal a instituir o programa.

Entretanto, em nenhuma parte do material é possível encontrar informações sobre a influência que o país sofre de organismos multilaterais ao definir suas políticas públicas voltadas à formação de professores, conforme discorrido nos capítulos 1 e 2 da presente pesquisa. Os nomes de tais instituições não aparecem em lugar nenhum dos portfólios, e como orientadora de estudos, posso afirmar que também não foram mencionadas nas formações que recebemos.

Infelizmente, o curso não traz essa reflexão e tanto orientador de estudos quanto professor alfabetizador, não tem a oportunidade de refletir sobre tais aspectos, sendo essa, talvez, uma das maiores falhas do programa. Mais uma vez, notamos aqui que muitas vezes, cabe ao professor apenas ensinar a ler e escrever, pois se em um programa de formação continuada desenvolvido pelo governo federal, ele não tem espaço, não recebe informações e condições de ser um profissional crítico e reflexivo, de que maneira ele conseguirá formar alunos com tais capacidades?

8. Estética e cultural;

A respeito da dimensão ela é visitada durante todo o portfólio, nas leituras deleite, que trazem tanto livros da literatura infantil, quanto textos e crônicas voltados para o público

adulto, pensando em ampliar o repertório de leitura do professor, estimulando-o a conhecer novos autores e diferentes gêneros textuais.

Outro aspecto a ser destacado é o registro que era feito de cada encontro, cada semana produzindo um texto pertencente a um gênero textual diferente, sendo que essa produção deveria seguir os padrões do gênero escolhido, como uma notícia de jornal ou um verbete de dicionário.

Por fim, os professores alfabetizadores eram incentivados a participarem de atividades extraclasse e além da escola, como visitas à museus, idas à teatro, cinema, mostras, bibliotecas, como estratégia também de formação, a fim de enriquecer suas vivências.

Para a presente pesquisa, após a primeira análise dos portfólios, selecionamos apenas as dimensões que consideramos mais pertinentes ao trabalho desenvolvido. A saber: Formação técnico-científica; Formação continuada; Dos saberes para ensinar; e Estética e cultural.

3.2 ANÁLISE POR DIMENSÃO

3.2.1 Dimensão Formação Técnico-Científica

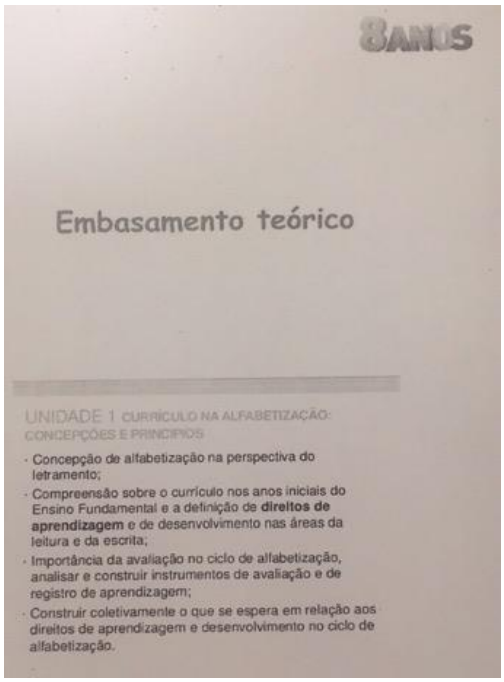
A análise da dimensão Formação Técnico-Científica nos mostra uma grande defasagem do programa, uma vez que ele não trouxe o estudo de determinada teoria, mas fato é que a reflexão teoria-prática não teve um espaço garantido nessa formação.

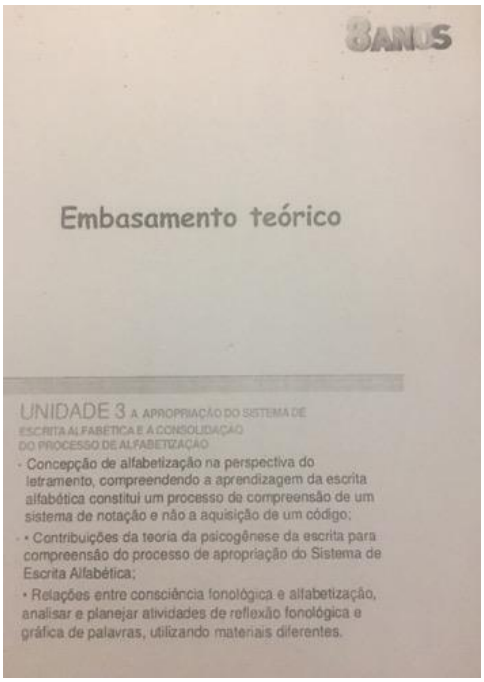
O que foi um ponto positivo para os professores, que afirmavam gostar da formação justamente porque ela não ficava apenas na teoria, e sim trazia ideias práticas, revela, na verdade, uma deficiência do pacto, pois teoria e prática deveriam andar juntas no campo educacional.

Essa dimensão nos faz refletir sobre o que diz Rosa Maria Torres (2000 p. 6), quando afirma que “Dois atores chaves da mudança educacional, regidos tradicionalmente por uma relação assimétrica: por um lado, os ‘reformadores’ (especialistas, tomadores de decisão em nível nacional e internacional) e, por outro lado, os ‘executores’ (docentes e organizações docentes)”, sendo que para avançar no desenvolvimento e mudança do campo da educação, estes dois atores reformadores/teóricos e executores/docentes deveriam caminhar lado a lado,

e não em lado opostos, que é o que acompanhamos ao longo dos anos das reformas políticas. A figura abaixo mostra 2 unidades de estudo (unidade 1 e unidade 3), o que o programa chamou de "embasamento teórico", sendo possível notar que não se fala quais teóricos serão estudados. Esse padrão se repete em todas as unidades, trazendo um embasamento teórico, sem teoria.

Figura 6 - Cópia do caderno de formação dos professores alfabetizadores. Todas as unidades são iniciadas com esse "Embasamento teórico".





Certamente que o material do programa foi desenvolvido por estudiosos da área, mas a crítica aqui está no fato de a formação não prever espaços de discussões teóricas, não dando ao professor a oportunidade de embasar sua prática em teorias, o que tornaria sua formação mais completa.

Há de se concordar que a modelização tem seu valor pedagógico e que a metodologia de explorarmos práticas exitosas podem contribuir para a formação de um professor.

Entretanto, fato é que uma política pública voltada para a formação continuada de professores não deveria ter pouco espaço para a discussão teórica acerca do assunto estudado.

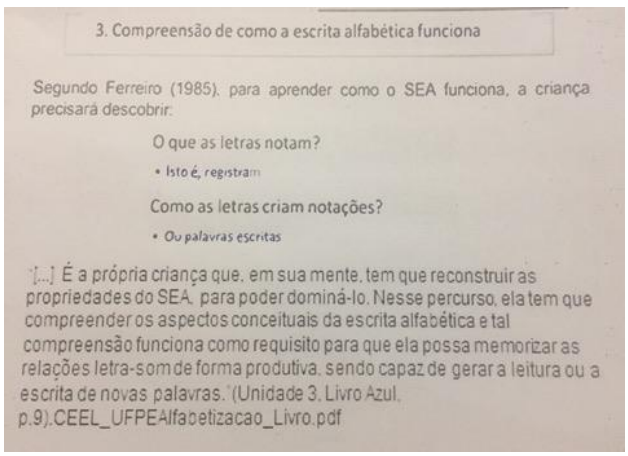
Talvez esta seja, justamente, uma manobra política, no sentido de privar o professor de criar uma visão crítica acerca das teorias pedagógicas, e até mesmo de minar qualquer movimentação no sentido de criar algo novo, se pensarmos que parte da formação se deu no relato de experiências exitosas, compartilhadas com o grupo durante as formações presenciais, com o intuito de serem reproduzidas em salas de aulas com os alunos.

É certo que houve, durante os encontros, o cuidado de levar o professor a refletir sobre a realidade de sua turma, e fazer seu planejamento de acordo com suas vivências. Mas não podemos negar que é possível enxergar que o programa priorizou mais as questões de ordem prática em detrimento da formação técnico-científica.

Discorrido sobre o pouco espaço para a formação teórica dentro do programa, analisaremos o breve material desta dimensão.

A unidade 1 do PNAIC aborda o currículo no ciclo de alfabetização. Como descrito acima, é possível enxergar no material que o pacto se apoiou nas ideias de Magda Soares, Telma Weisz e Angela Kleiman para falar de alfabetização, letramento e apropriação do sistema de escrita alfabética, e de maneira mais explícita, utilizou os conceitos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Jean Piaget e Emília Ferreiro. As referências dos teóricos aparecem quase sempre desta maneira, fragmentada.

Figura 7 - Referência a Emília Ferreiro no caderno de formação do professor.



3. Compreensão de como a escrita alfabética funciona

Segundo Ferreiro (1985), para aprender como o SEA funciona, a criança precisará descobrir:

O que as letras notam?

- Isto é, registram

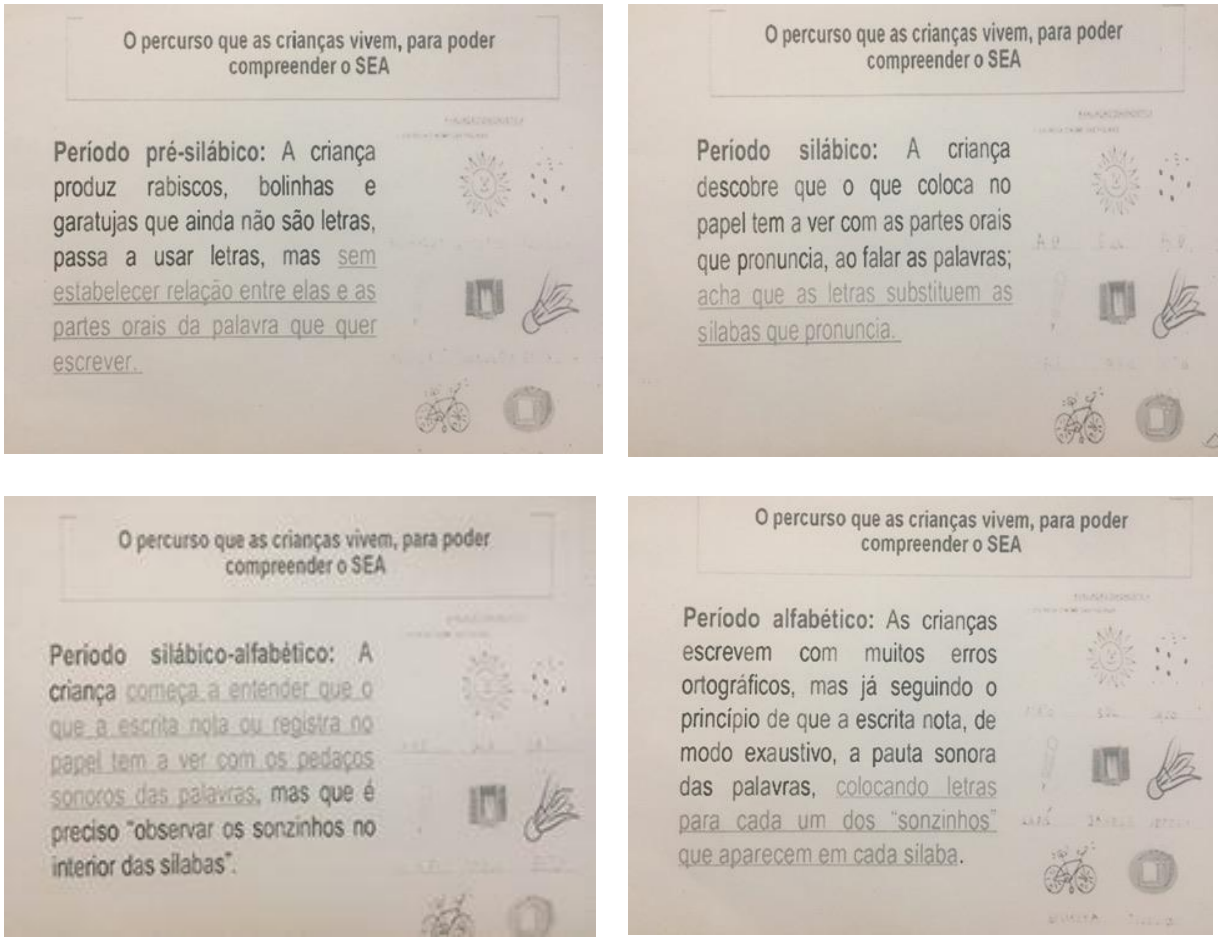
Como as letras criam notações?

- Ou palavras escritas

"[...] É a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do SEA, para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras." (Unidade 3, Livro Azul, p.9).CEEL_UFPEAlfabetizacao_Livro.pdf

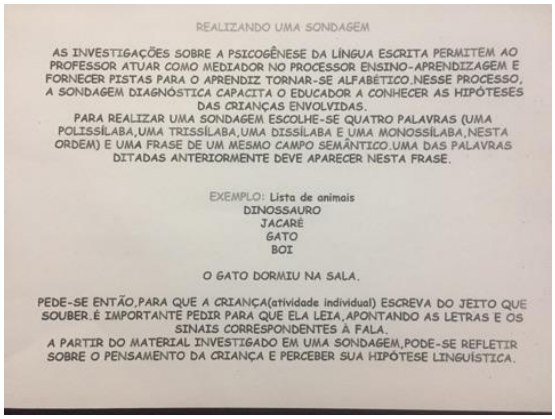
Entretanto, ele parte do princípio que todos os professores alfabetizadores dominam, por exemplo, como se faz uma sondagem para diagnosticar os níveis de escrita das crianças e classifica-los em pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor, silábico-alfabético e alfabético. Mas essa não é uma realidade, e os orientadores de estudo precisaram retomar conceitos básicos para que os professores pudessem compreender o que o material dizia.

Figura 8 - Explicação dos níveis de escrita contida no caderno de formação do professor.



Ao notar que as explicações contidas no material eram insuficientes e que os professores alfabetizadores ainda apresentavam dúvidas de como realizar uma sondagem diagnóstica, os orientadores de estudos prepararam um material extra, para auxiliá-los.

Figura 9 - Material extra, elaborado pelas orientadoras de estudo sobre as hipóteses de escrita.



REALIZANDO UMA SONDAGEM

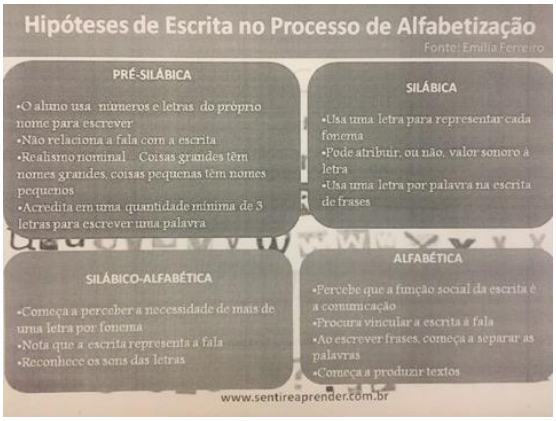
AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA PERMITEM AO PROFESSOR ATUAR COMO MEDIADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM E FORNECER PISTAS PARA O APRENDIZ TORNAR-SE ALFABÉTICO.NESSE PROCESSO, A SONDAGEM DIAGNÓSTICA CAPACITA O EDUCADOR A CONHECER AS HIPÓTESES DAS CRIANÇAS ENVOLVIDAS.

PARA REALIZAR UMA SONDAGEM ESCOLHE-SE QUATRO PALAVRAS (UMA POLISSÍLABA,UMA TRISSÍLABA,UMA DISSÍLABA E UMA MONOSSÍLABA,NESTA ORDEM) E UMA FRASE DE UM MESMO CAMPO SEMÂNTICO.UMA DAS PALAVRAS DITADAS ANTERIORMENTE DEVE APARECER NESTA FRASE.

EXEMPLO: Lista de animais
DINOSSAURO
JACARÉ
GATO
BOI

O GATO DORMIU NA SALA.

PEDE-SE ENTÃO,PARA QUE A CRIANÇA(atividade individual) ESCREVA DO JEITO QUE SOUBER.É IMPORTANTE PEDIR PARA QUE ELA LEIA,APONTANDO AS LETRAS E OS SINAIS CORRESPONDENTES À FALA.
A PARTIR DO MATERIAL INVESTIGADO EM UMA SONDAGEM,PODE-SE REFLETIR SOBRE O PENSAMENTO DA CRIANÇA E PERCEBER SUA HIPÓTESE LINGUÍSTICA.



Hipóteses de Escrita no Processo de Alfabetização

Fonte: Emília Ferreiro

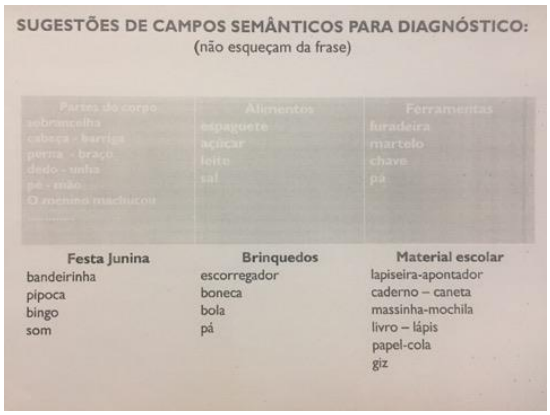
PRÉ-SILÁBICA
- O aluno usa números e letras do próprio nome para escrever
- Não relaciona a fala com a escrita
- Realismo nominal – Coisas grandes têm nomes grandes, coisas pequenas têm nomes pequenos
- Acredita em uma quantidade mínima de 3 letras para escrever uma palavra

SILÁBICA
- Usa uma letra para representar cada fonema
- Pode atribuir, ou não, valor sonoro à letra
- Usa uma letra por palavra na escrita de frases

SILÁBICO-ALFABÉTICA
- Começa a perceber a necessidade de mais de uma letra por fonema
- Nota que a escrita representa a fala
- Reconhece os sons das letras

ALFABÉTICA
- Percebe que a função social da escrita é a comunicação
- Procura vincular a escrita à fala
- Ao escrever frases, começa a separar as palavras
- Começa a produzir textos

www.sentireaprender.com.br



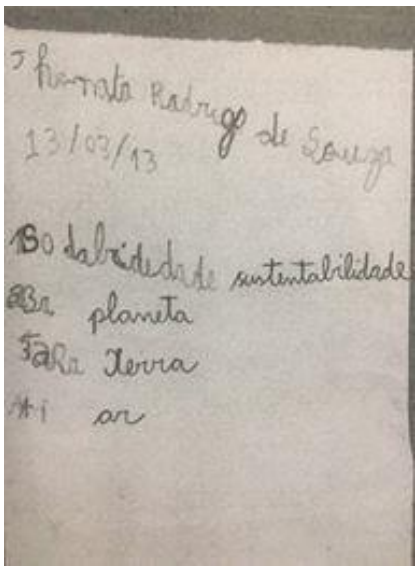
SUGESTÕES DE CAMPOS SEMÂNTICOS PARA DIAGNÓSTICO:
(não esqueçam da frase)

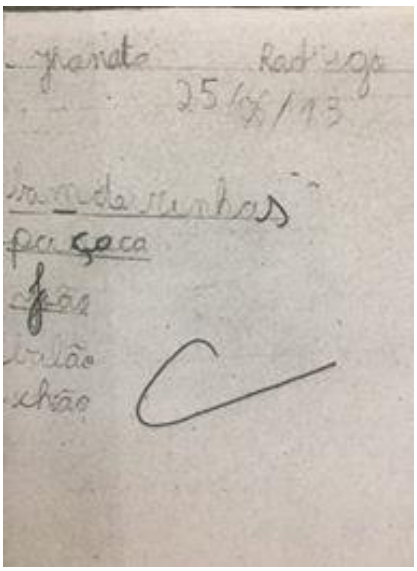
Partes do corpo	Alimentos	Ferramentas
sobrancelha	espaguete	furadeira
cabeça - barriga	açúcar	martelo
perna - braço	leite	chave
dedo - unha	sal	pá
pé - mão		
O menino machucou		

Festa Junina	Brinquedos	Material escolar
bandeirinha	escorregador	lapiseira-apontador
pipoca	boneca	caderno – caneta
bingo	bola	massinha-mochila
som	pá	livro – lápis
		papel-cola
		giz

NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERIZAÇÃO	
PRÉ-SILÁBICA		
SILÁBICA		
SILÁBICA - ALFABÉTICA		
ALFABÉTICA		

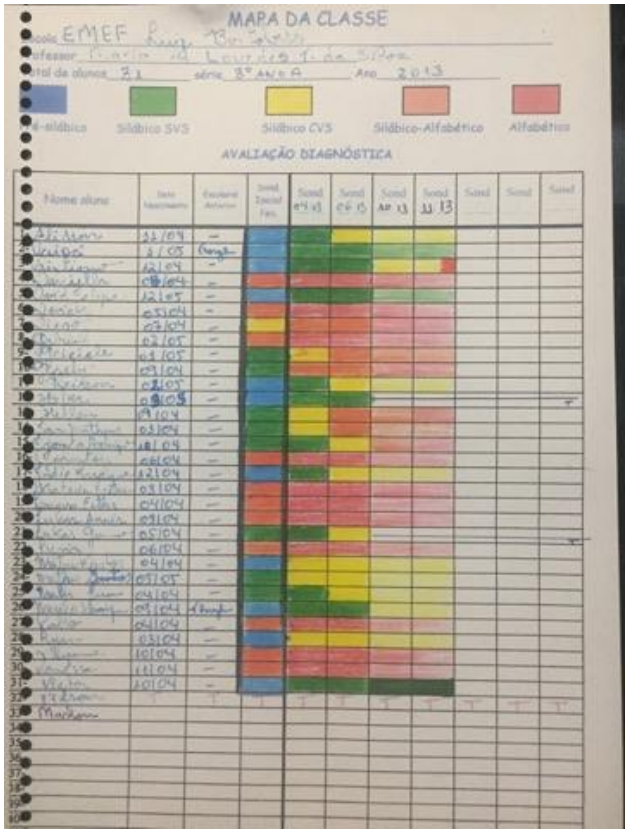
Figura 10 - Sondagens realizadas pelos professores alfabetizadores.





A orientação era que essa sondagem fosse feita mensalmente.

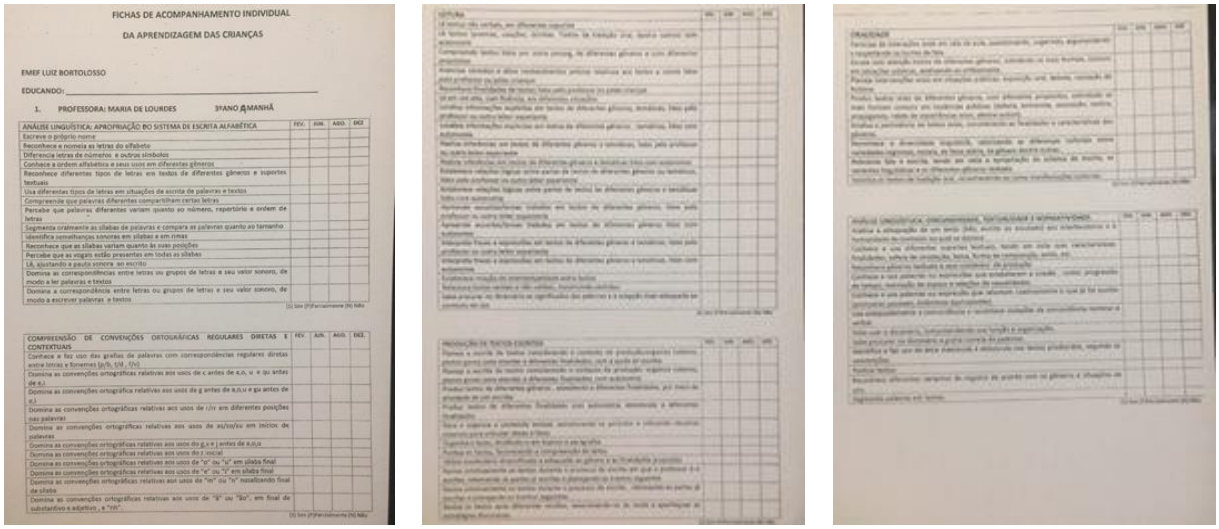
Figura 11 - Mapa da classe após a realização da sondagem.



Além da realização da sondagem para identificar as hipóteses de escrita em que se encontrava cada aluno, os professores alfabetizadores também precisavam fazer, a cada bimestre, uma avaliação através de fichas de acompanhamento individual da aprendizagem das crianças.

Essas fichas permitiam ao professor analisar os alunos nos mais diversos aspectos que envolvem a língua portuguesa, além da escrita, como oralidade, capacidade de leitura, discursividade. Foi conversado com os coordenadores pedagógicos de todas as escolas que auxiliassem os professores nesta atividade, uma vez que se tratava de ferramenta importante para auxiliar professor e coordenador na hora de avaliar os avanços dos alunos.

Figura 12 - Fichas de acompanhamento individual da aprendizagem das crianças.



Ainda com relação ao tema alfabetização e letramento, foi passado um vídeo aos professores alfabetizadores, contendo uma entrevista com de Magda Soares, conceituando alfabetização e letramento, trazendo dicas de atividades que colocam a criança em situações de alfabetização e letramento, além de sugestões de como trabalhar o mesmo conteúdo com diferentes níveis de dificuldades, de acordo com a hipótese de escrita que a criança se encontra.

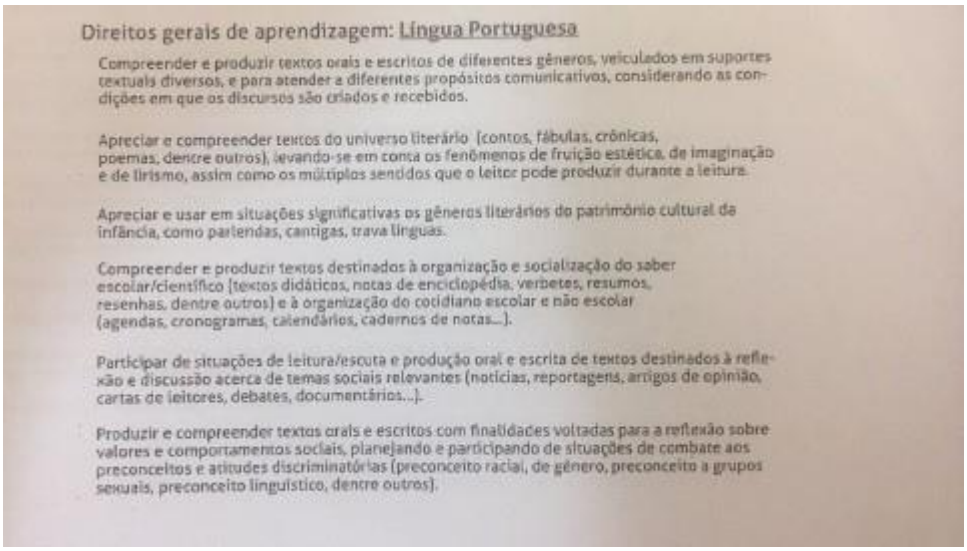
Após feito esse primeiro trabalho de sondagem, partimos para o estudo do material. A unidade 1 iniciou com os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – língua portuguesa. O texto começa com uma citação da LDB 9.394/96, sobre o direito à Educação Básica, que "tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Art. 22).

Todo o programa é baseado nestes direitos de aprendizagem dos alunos, que existem tanto em língua portuguesa, quanto nas outras disciplinas. Faz-se necessário, portanto, que esses direitos sejam objetos de estudos para complementar a formação do professor.

Em língua portuguesa, os direitos de aprendizagem estão divididos em 4 eixos principais (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise e reflexão da língua, o que antigamente chamávamos de gramática), e são eles que vão nortear todo o planejamento do

professor. Ou seja, o professor primeiro conhece a sua turma, depois compreende o que se espera de cada ano de escolarização, e então esses elementos se tornam ponto de partida para seu planejamento, baseado em sua realidade.

Figura 13 – Direitos gerais de aprendizagem de língua portuguesa.



Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

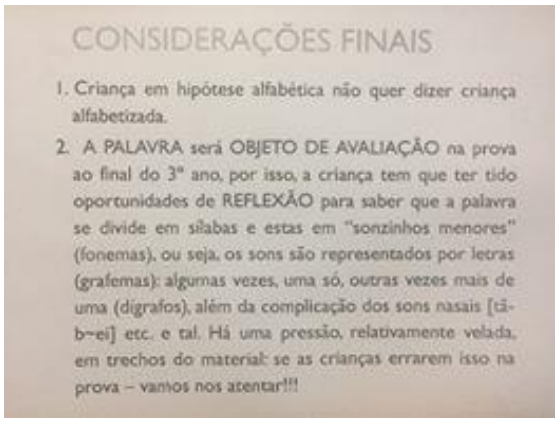
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

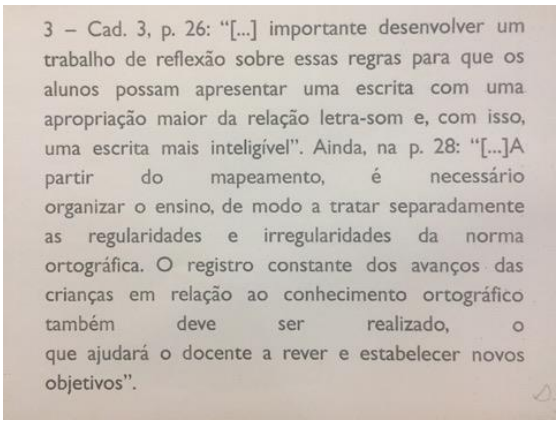
Após o exercício de diagnosticar o nível de escrita dos alunos e conhecer os direitos de aprendizagem, o grupo de professores alfabetizadores refletiu sobre questões acerca do tema estudado e produziu um texto coletivo, com suas considerações e percepções.

Figura 14 - Considerações dos professores alfabetizadores acerca da alfabetização.

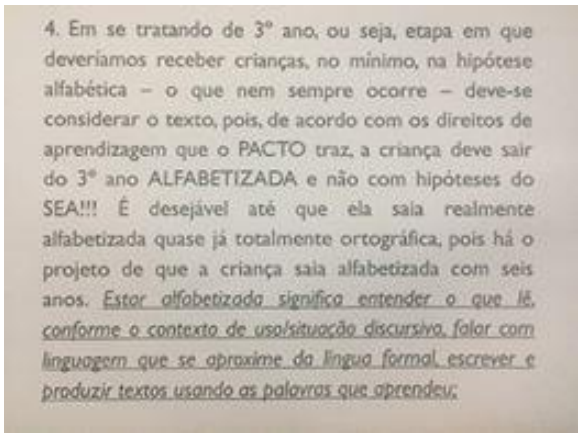


CONSIDERAÇÕES FINAIS

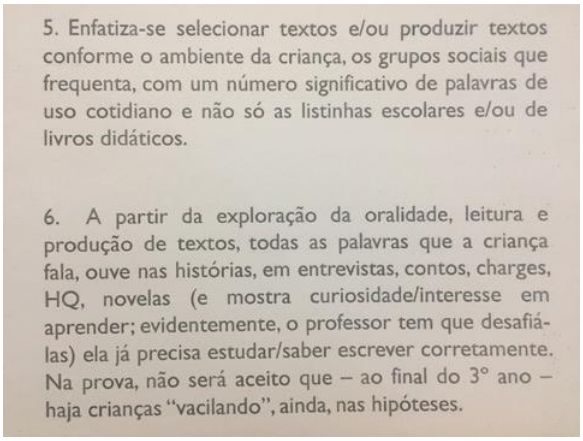
1. Criança em hipótese alfabética não quer dizer criança alfabetizada.
2. A PALAVRA será OBJETO DE AVALIAÇÃO na prova ao final do 3º ano, por isso, a criança tem que ter tido oportunidades de REFLEXÃO para saber que a palavra se divide em sílabas e estas em "sonzinhos menores" (fonemas), ou seja, os sons são representados por letras (grafemas): algumas vezes, uma só, outras vezes mais de uma (dígrafos), além da complicação dos sons nasais [tã-b~ei] etc. e tal. Há uma pressão, relativamente velada, em trechos do material: se as crianças errarem isso na prova – vamos nos atentar!!!



3 – Cad. 3, p. 26: "[...] importante desenvolver um trabalho de reflexão sobre essas regras para que os alunos possam apresentar uma escrita com uma apropriação maior da relação letra-som e, com isso, uma escrita mais inteligível". Ainda, na p. 28: "[...]A partir do mapeamento, é necessário organizar o ensino, de modo a tratar separadamente as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. O registro constante dos avanços das crianças em relação ao conhecimento ortográfico também deve ser realizado, o que ajudará o docente a rever e estabelecer novos objetivos".



4. Em se tratando de 3º ano, ou seja, etapa em que deveríamos receber crianças, no mínimo, na hipótese alfabética – o que nem sempre ocorre – deve-se considerar o texto, pois, de acordo com os direitos de aprendizagem que o PACTO traz, a criança deve sair do 3º ano ALFABETIZADA e não com hipóteses do SEA!!! É desejável até que ela saia realmente alfabetizada quase já totalmente ortográfica, pois há o projeto de que a criança saia alfabetizada com seis anos. *Estar alfabetizada significa entender o que lê, conforme o contexto de uso/situação discursiva, falar com linguagem que se aproxime da língua formal, escrever e produzir textos usando as palavras que aprendeu;*



5. Enfatiza-se selecionar textos e/ou produzir textos conforme o ambiente da criança, os grupos sociais que frequenta, com um número significativo de palavras de uso cotidiano e não só as listinhas escolares e/ou de livros didáticos.

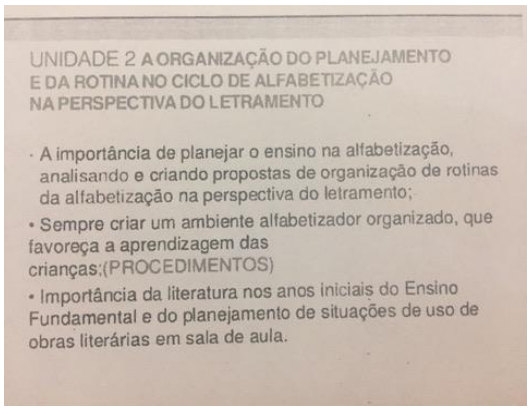
6. A partir da exploração da oralidade, leitura e produção de textos, todas as palavras que a criança fala, ouve nas histórias, em entrevistas, contos, charges, HQ, novelas (e mostra curiosidade/interesse em aprender; evidentemente, o professor tem que desafiá-las) ela já precisa estudar/saber escrever corretamente. Na prova, não será aceito que – ao final do 3º ano – haja crianças "vacilando", ainda, nas hipóteses.

Outro tema que entrou na dimensão técnico-científica foi a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização. Ainda que esse assunto não tenha sido pautado em um teórico específico, pelo fato de ter sido elucidado dentro da perspectiva do letramento, consideramos encaixá-lo desta dimensão.

Partindo do princípio que as atividades precisam ser significativas a fim de proporcionar a alfabetização e o letramento de maneira simultânea, entendemos que o tempo precisa ser bem planejado, e a rotina organizada de tal maneira que os 4 eixos sejam trabalhados, e o professor se aproveite melhor das ferramentas que possui para atingir seus objetivos.

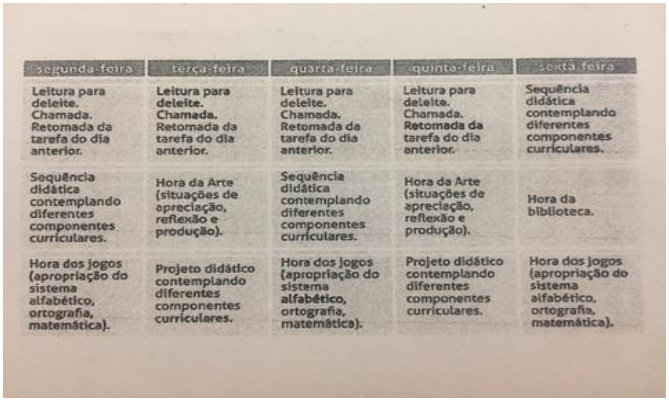
O material do professor traz alguns exemplos de rotinas semanais, e após a reflexão do grupo acerca da importância de planejarem suas aulas de maneira sistematizada, os professores foram orientados a registrar suas rotinas semanais. Tornou-se um exercício de ação-reflexão-ação à medida que foram percebendo quais eixos eram pouco trabalhados e fizeram ajustes em seus planejamentos.

Figura 15 - O trabalho com rotinas semanais.



UNIDADE 2 A ORGANIZAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DA ROTINA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

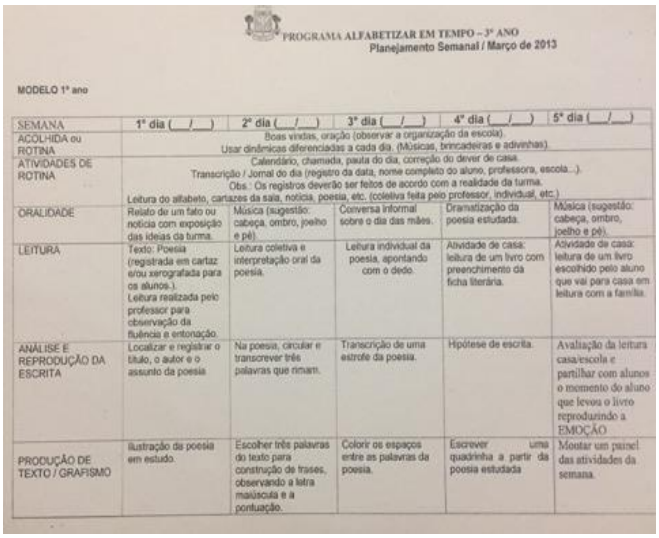
- A importância de planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- Sempre criar um ambiente alfabetizador organizado, que favoreça a aprendizagem das crianças:(PROCEDIMENTOS)
- Importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e do planejamento de situações de uso de obras literárias em sala de aula.



segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Leitura para deleite. Chamada. Retomada da tarefa do dia anterior.	Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.
Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).	Sequência didática contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora da Arte (situações de apreciação, reflexão e produção).	Hora da biblioteca.
Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).	Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).	Projeto didático contemplando diferentes componentes curriculares.	Hora dos jogos (apropriação do sistema alfabético, ortografia, matemática).

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

unidade 02



PROGRAMA ALFABETIZAR EM TEMPO – 3º ANO
Planejamento Semanal / Março de 2013

MODELO 1º ano

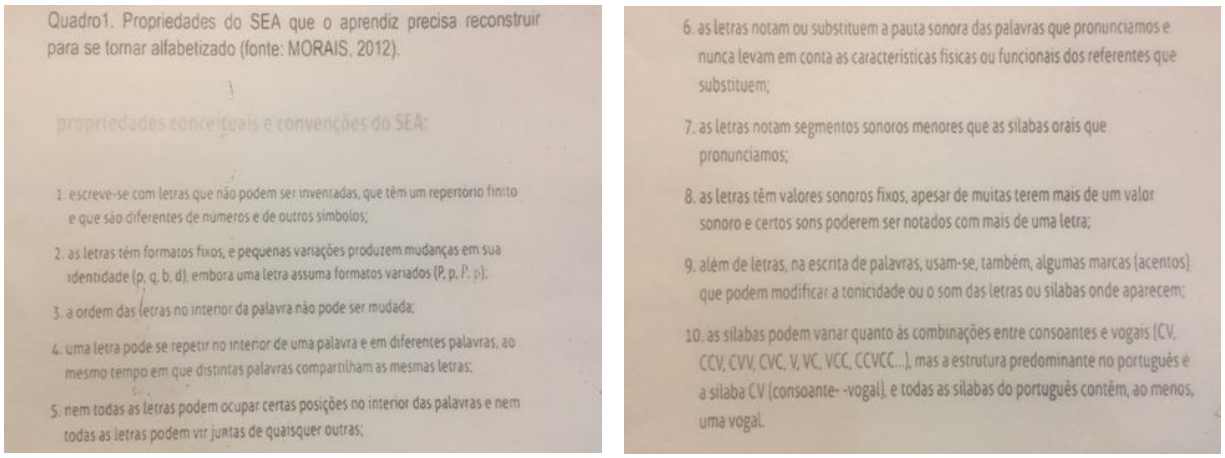
SEMANA	1º dia (__/__)	2º dia (__/__)	3º dia (__/__)	4º dia (__/__)	5º dia (__/__)
ACOLHIDA ou ROTINA	Boas vindas, oração (observar a organização da escola). Usar dinâmicas diferenciadas a cada dia. (Músicas, brincadeiras e adivinhas).				
ATIVIDADES DE ROTINA	Calendário, chamada, pauta do dia, correção do dever de casa. Transcrição / Jornal do dia (registro da data, nome completo do aluno, professora, escola...). Obs.: Os registros deverão ser feitos de acordo com a realidade da turma. Leitura do alfabeto, cartazes da sala, notícia, poesia, etc. (coletiva feita pelo professor, individual, etc.)				
ORALIDADE	Relato de um fato ou notícia com exposição das ideias da turma.	Música (sugestão: cabeça, ombro, joelho e pé).	Conversa informal sobre o dia das mães.	Dramatização da poesia estudada.	Música (sugestão: cabeça, ombro, joelho e pé).
LEITURA	Texto: Poesia (registrada em cartaz e/ou xerografada para os alunos.). Leitura realizada pelo professor para observação da fluência e entonação.	Leitura coletiva e interpretação oral da poesia.	Leitura individual da poesia, apontando com o dedo.	Atividade de casa: leitura de um livro com preenchimento da ficha literária.	Atividade de casa: leitura de um livro escolhido pelo aluno que vai para casa em leitura com a família.
ANÁLISE E REPRODUÇÃO DA ESCRITA	Localizar e registrar o título, o autor e o assunto da poesia.	Na poesia, circular e transcrever três palavras que rimam.	Transcrição de uma estrofe da poesia.	Hipótese de escrita.	Avaliação da leitura casa/escola e partilhar com alunos o momento do aluno que levou o livro reproduzindo a EMOÇÃO
PRODUÇÃO DE TEXTO / GRAFISMO	Ilustração da poesia em estudo.	Escolher três palavras do texto para construção de frases, observando a letra maiúscula e a pontuação.	Colorir os espaços entre as palavras da poesia.	Escrever uma quadrinha a partir da poesia estudada	Montar um painel das atividades da semana.

Após ampla discussão sobre alfabetização e letramento, passamos à consolidação deste processo, quando o aluno se apropria de fato do sistema de escrita alfabética. Mais uma vez os referenciais teóricos aparecem de maneira fragmentada, como mostram as figuras abaixo, sem proporcionar aos professores alfabetizadores um aprofundamento do tema.

Para esse assunto o caderno do professor faz referências à Artur Gomes de Morais, com um quadro a respeito das propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado. As 10 propriedades do quadro foram explanadas pelos orientadores de estudos e os professores demonstraram ter conhecimento das

mesmas, apenas não as tinham de maneira sistematizada e o quadro auxiliou esse entendimento.

Figura 16 – Quadro de Artur Gomes de Morais com as propriedades do sistema de escrita alfabética que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.



Quadro1. Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (fonte: MORAIS, 2012).

propriedades conceituais e convenções do SEA:

1. escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos, e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, *P*, *p*);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante- -vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Segundo a concepção de alfabetização e letramento proposta pelo PNAIC, e de acordo com as propriedades destacadas por Morais, é preciso entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação da escrita, planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, sempre com variedades de materiais a alternativas didáticas.

Os próximos conceitos estudados são as tipologias textuais, baseadas em Werlich, e os gêneros textuais, apoiados nas teorias de Mikhail Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi. Esse assunto, entretanto, foi de certa polêmica durante as formações das orientadoras de estudo, pois elas não se sentiram à vontade para discursar sobre esse assunto com os professores alfabetizadores, uma vez que a formação exigida para ser orientadora de estudos era a pedagogia e não a faculdade de Letras.

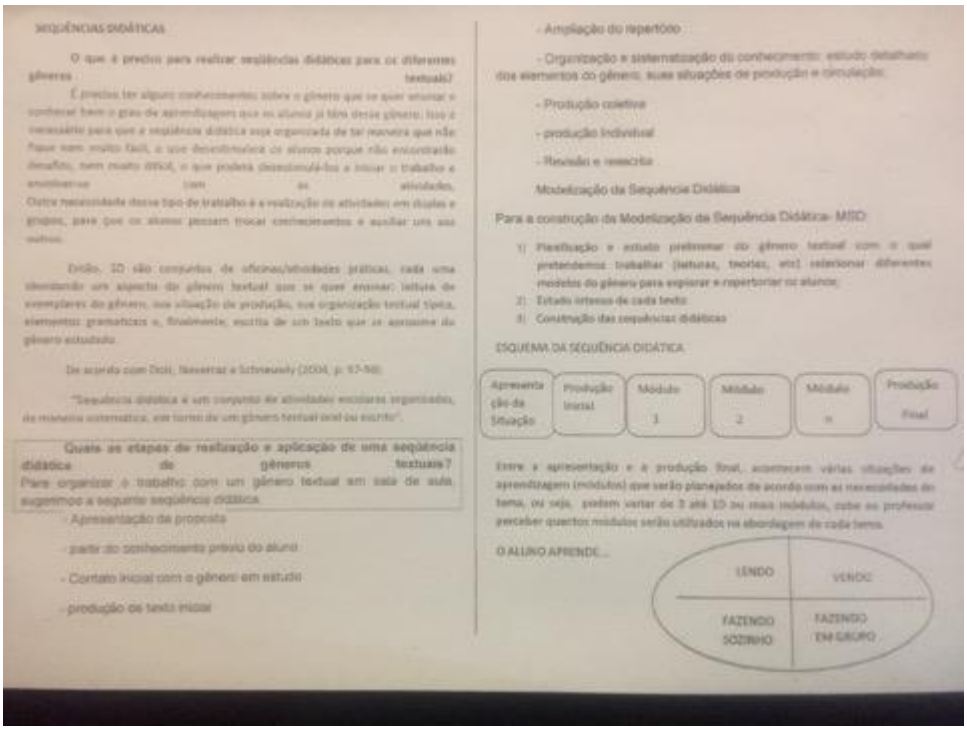
O grupo se mobilizou, estudou mais acerca do assunto e preparamos uma aula prática, onde levaríamos diversos portadores e gêneros textuais e faríamos essa classificação junto com os professores alfabetizadores, uma vez que em nossa pesquisa notamos que até mesmo certos teóricos divergem quanto à classificação de um ou outro gênero textual.

O que ficou bastante claro é a importância de se trabalhar com a maior variedade possível de gêneros textuais durante as aulas, ampliando o repertório e vocabulário do aluno, despertando no educando a curiosidade e o fascínio pela leitura.

Em paralelo com o trabalho com gêneros textuais, temos os projetos e as sequências didáticas, que permitem um diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, destacando a importância de o professor compreender o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e dominar os direitos de aprendizagem. Entretanto, o programa não traz nenhum teórico para discursar a respeito de currículo, privando, mais uma vez, o professor de aprofundar seus conhecimentos acerca de determinado assunto.

O PNAIC faz menções à Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly como teóricos que defendem a sequência didática como ferramentas capaz de integrar diferentes componentes curriculares, com atividades que envolvem os 4 eixos trabalhados na língua portuguesa.

Figura 17 – Modelização da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly.

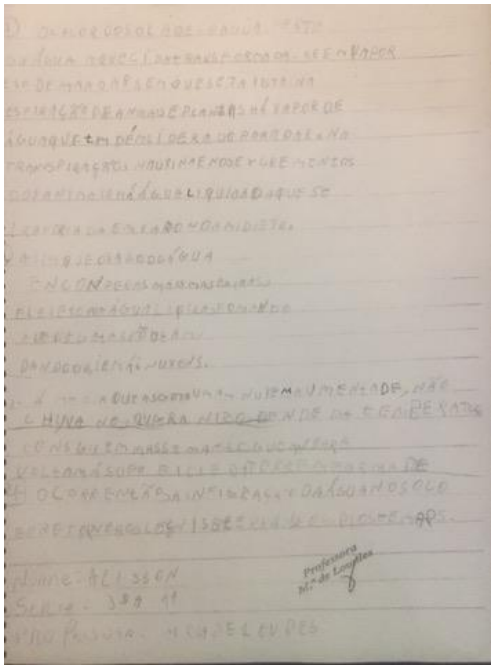


Para esta aula elaboramos uma atividade prática onde os professores caminhavam por um tabuleiro com o passo a passo para a elaboração de uma sequência didática. Em seguida, utilizamos o acervo de livros de literatura infantil que fazem parte do material de apoio do programa, e sugerimos que os professores alfabetizadores elaborassem uma sequência didática a partir de um livro escolhido por ele.

Figura 18 – Atividades realizada no encontro presencial sobre sequência didática.

Depois os professores desenvolveram essa sequência didática com os alunos e alguns finalizaram com uma produção de texto, como mostra a figura a seguir.

Figura 19 – Produção de texto de um aluno a partir de uma sequência didática elaborada pelo professor.



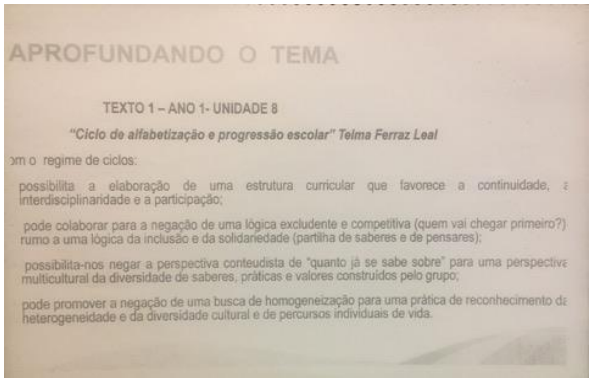
O programa tem uma outra unidade para falar sobre a heterogeneidade e sala de aula, destacando a importância de se organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, considerando a diversidade em sala de aula, novamente sem uma discussão teórica aprofundada sobre o assunto.

Finalmente o pacto aborda a questão da progressão escolar e avaliação no sentido de registro e garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização, destacando o que o programa chama de capacidade fundamental do professor: o registro e a reflexão sobre a prática.

O caderno do professor discorre um pouco sobre o tema a partir das ideias de Telma Ferraz Leal. Os objetivos da unidade são compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; e construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Por se tratar de tema amplo e polêmico, as orientadoras de estudo fizeram a leitura do material e explanaram no encontro presencial um resumo do que trazem os cadernos do professor.

Figura 20 – Resumo com as ideias principais acerca da avaliação de progressão continuada na visão do pacto.


APROFUNDANDO O TEMA

TEXTO 1 – ANO 1- UNIDADE 8

"Ciclo de alfabetização e progressão escolar" Telma Ferraz Leal

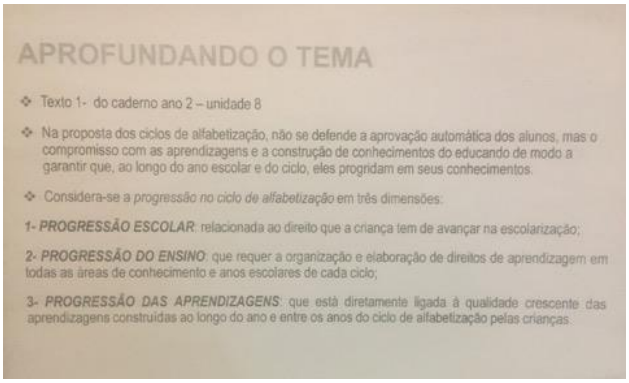
om o regime de ciclos:

possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação;

pode colaborar para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) rumo a uma lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares);

possibilita-nos negar a perspectiva conteudista de "quanto já se sabe sobre" para uma perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo;

pode promover a negação de uma busca de homogeneização para uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida.

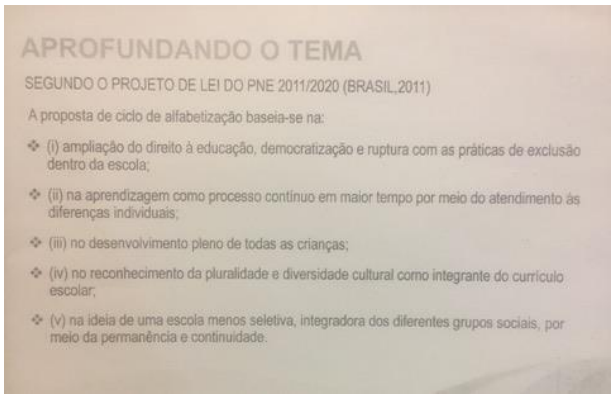

APROFUNDANDO O TEMA

- Texto 1- do caderno ano 2 – unidade 8
- Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos do educando de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos.
- Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões:

1- ***PROGRESSÃO ESCOLAR***: relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização;

2- ***PROGRESSÃO DO ENSINO***: que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo;

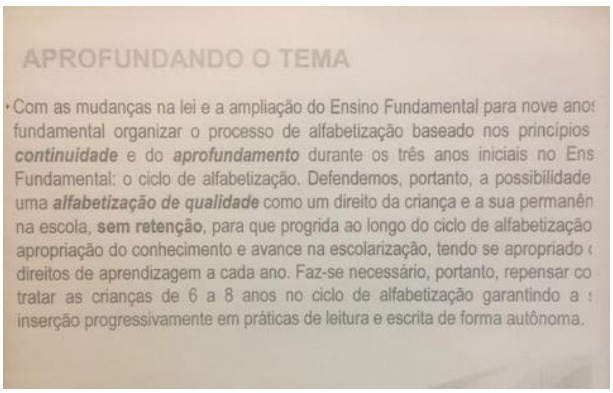
3- ***PROGRESSÃO DAS APRENDIZAGENS***: que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças.


APROFUNDANDO O TEMA

SEGUNDO O PROJETO DE LEI DO PNE 2011/2020 (BRASIL,2011)

A proposta de ciclo de alfabetização baseia-se na:

- (i) ampliação do direito à educação, democratização e ruptura com as práticas de exclusão dentro da escola;
- (ii) na aprendizagem como processo contínuo em maior tempo por meio do atendimento às diferenças individuais;
- (iii) no desenvolvimento pleno de todas as crianças;
- (iv) no reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural como integrante do currículo escolar;
- (v) na ideia de uma escola menos seletiva, integradora dos diferentes grupos sociais, por meio da permanência e continuidade.


APROFUNDANDO O TEMA

Com as mudanças na lei e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos fundamental organizar o processo de alfabetização baseado nos princípios ***continuidade*** e do ***aprofundamento*** durante os três anos iniciais no Ens Fundamental: o ciclo de alfabetização. Defendemos, portanto, a possibilidade uma ***alfabetização de qualidade*** como um direito da criança e a sua permanên na escola, **sem retenção**, para que progrida ao longo do ciclo de alfabetização apropriação do conhecimento e avance na escolarização, tendo se apropriado direitos de aprendizagem a cada ano. Faz-se necessário, portanto, repensar co tratar as crianças de 6 a 8 anos no ciclo de alfabetização garantindo a inserção progressivamente em práticas de leitura e escrita de forma autônoma.

3.2.2 Dimensão Formação Continuada

A dimensão da formação continuada pode ser encontrada ao longo de todo o portfólio, uma vez que ele próprio é instrumento que proporciona essa formação, a partir do momento que foi escolhido como suporte para diversas reflexões, diálogos, sugestões de atividades, leituras, tornando-se valioso material para a presente pesquisa.

Os portfólios foram escolhidos como um dos critérios de avaliação do PNAIC, pois entendeu-se que se trata de valiosa fonte de pesquisa, com atividades que foram significativas

à formação do professor, e que pode ser consultado em todo momento que o professor achar propício, uma vez que após avaliado, cada portfólio foi devolvido ao seu "autor".

Atividades de modalidades bem diferentes se encaixam nessa dimensão, e a primeira a ser destacada é justamente uma ficha que os professores alfabetizadores preencheram logo no primeiro encontro, com alguns dados pessoais, profissionais e expectativas com relação à formação.

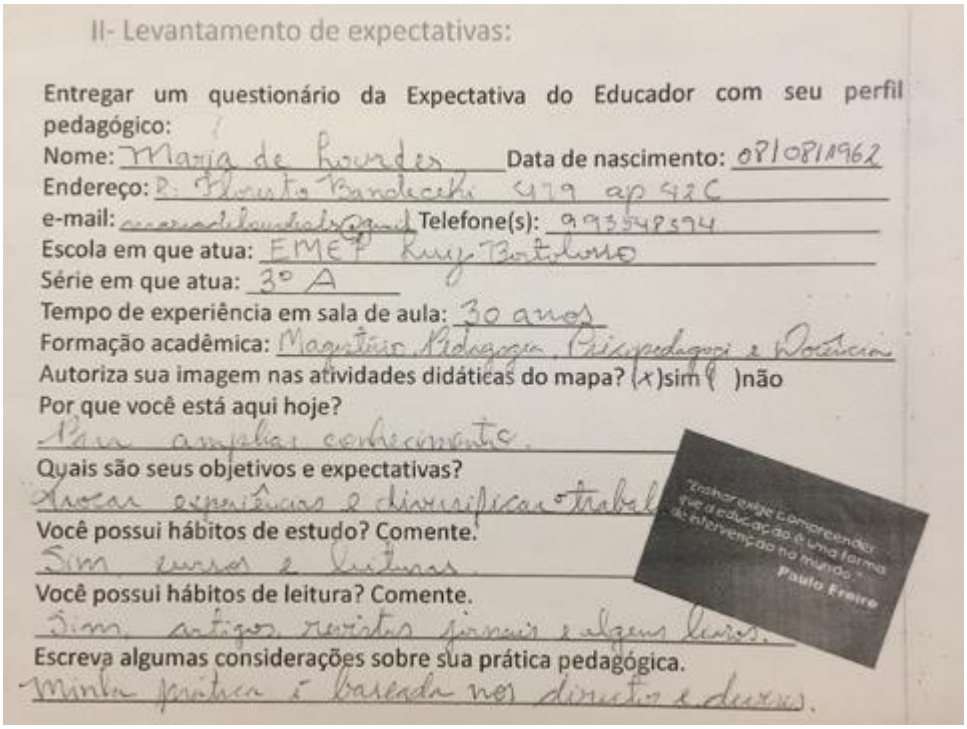
A ficha da professora Maria de Lourdes revela que ela tem 30 anos de experiência em sala de aula e uma boa formação acadêmica. Isso mostra que, apesar da vasta experiência, ela ainda procura e acredita na formação continuada. Ao ser questionada sobre seus objetivos e expectativas, a professora alfabetizadora responde: "Trocar experiências e diversificar o trabalho".

Nóvoa (1992b p. 26) diz que "O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente".

Esse foi justamente um dos grandes objetivos do PNAIC em Osasco: garantir um espaço para os professores dialogarem, trocar experiências e falar sobre suas práticas. Existia na rede uma defasagem de formações nesse sentido, que abrangesse um grande número de professores e que desse ao professor a oportunidade de mostrar seu trabalho em sala de aula, conhecer os trabalhos que eram realizados por outros professores, em outras escolas, e a partir daí, refletir sobre essas práticas pedagógicas.

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992b p. 26).

Figura 21 – Levantamento de expectativas dos professores alfabetizadores no primeiro encontro do PNAIC.



II- Levantamento de expectativas:

Entregar um questionário da Expectativa do Educador com seu perfil pedagógico:

Nome: Maria de Lourdes Data de nascimento: 08/08/1962

Endereço: R. Floresto Bandeceki 479 ap 42C

e-mail: [illegible] Telefone(s): 993548394

Escola em que atua: EMEF Luiz Bortolosso

Série em que atua: 3º A

Tempo de experiência em sala de aula: 30 anos

Formação acadêmica: Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia e Docência

Autoriza sua imagem nas atividades didáticas do mapa? (x)sim ( )não

Por que você está aqui hoje?

Para ampliar conhecimento.

Quais são seus objetivos e expectativas?

Trocar experiências e diversificar o trabal

Você possui hábitos de estudo? Comente.

Sim cursos e leituras.

Você possui hábitos de leitura? Comente.

Sim, artigos, revistas jornais e alguns livros.

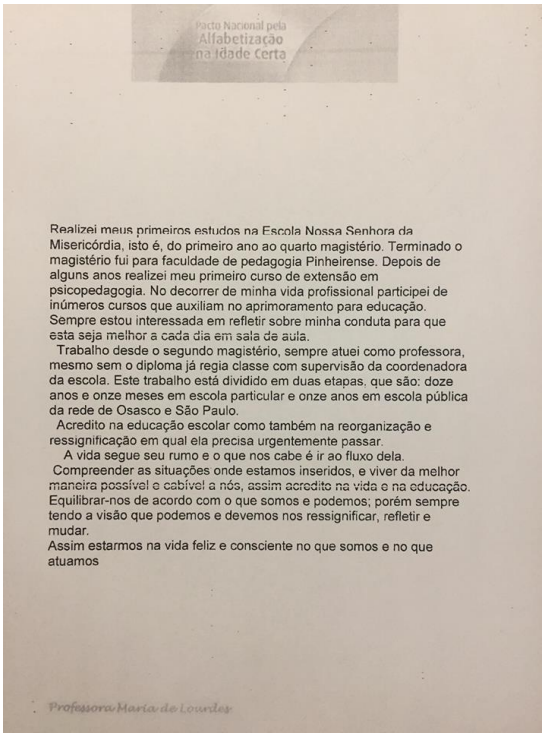
Escreva algumas considerações sobre sua prática pedagógica.

Minha prática é baseada nos direitos e deveres.

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo."
Paulo Freire

Além do levantamento das expectativas acerca da formação, os professores foram orientados, como tarefa de casa, escrever suas memórias, os motivos que o levaram a seguir carreira no magistério, seu percurso como professor atuante na educação pública. Os professores que se sentiram à vontade, foram convidados a contar sua história para o grupo. Essa atividade tem o objetivo de quebrar o gelo, criar vínculos entre professor X orientador e entre professor X professor, uma vez que a maioria dos colegas não se conheciam, e era preciso criar um clima de coleguismo e confiança, pois isso favoreceria as trocas de experiências que seriam propostas posteriormente, durante todo o curso.

Figura 22 – Memórias de uma das professoras.



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Realizei meus primeiros estudos na Escola Nossa Senhora da Misericórdia, isto é, do primeiro ano ao quarto magistério. Terminado o magistério fui para faculdade de pedagogia Pinheirense. Depois de alguns anos realizei meu primeiro curso de extensão em psicopedagogia. No decorrer de minha vida profissional participei de inúmeros cursos que auxiliam no aprimoramento para educação. Sempre estou interessada em refletir sobre minha conduta para que esta seja melhor a cada dia em sala de aula.

Trabalho desde o segundo magistério, sempre atuei como professora, mesmo sem o diploma já regia classe com supervisão da coordenadora da escola. Este trabalho está dividido em duas etapas, que são: doze anos e onze meses em escola particular e onze anos em escola pública da rede de Osasco e São Paulo.

Acredito na educação escolar como também na reorganização e ressignificação em qual ela precisa urgentemente passar.

A vida segue seu rumo e o que nos cabe é ir ao fluxo dela.

Compreender as situações onde estamos inseridos, e viver da melhor maneira possível e cabível a nós, assim acredito na vida e na educação. Equilibrar-nos de acordo com o que somos e podemos; porém sempre tendo a visão que podemos e devemos nos ressignificar, refletir e mudar.

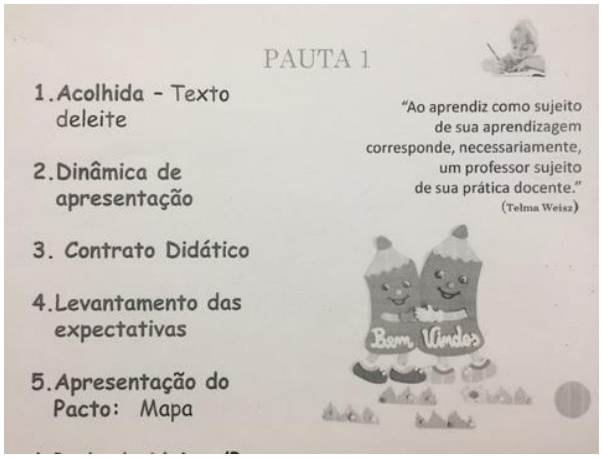
Assim estarmos na vida feliz e consciente no que somos e no que atuamos

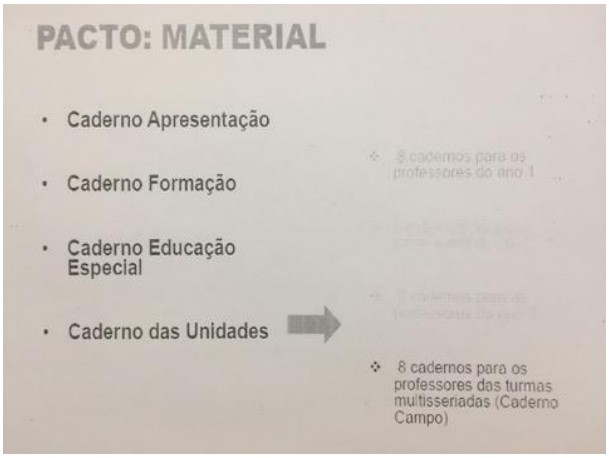
Professora Maria de Lourdes

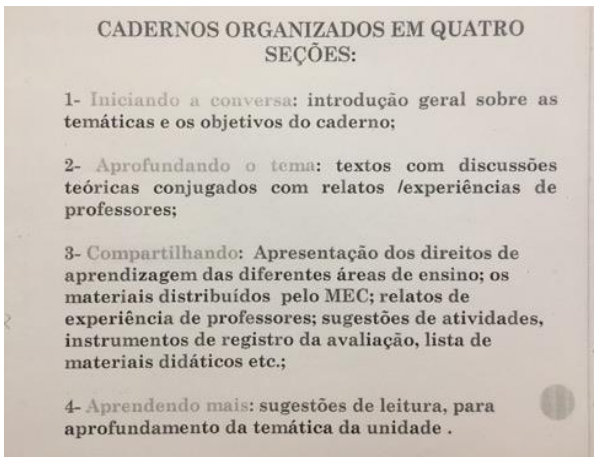
Outras atividades diversas, que aparecem em todo o portfólio também se encaixam nesta dimensão, como a pauta apresentada no início de todos os encontros, a apresentação de como todo o caderno do professor está organizado (Iniciando a conversa, Aprofundando o tema, Compartilhando e Aprendendo mais), atividades a serem realizadas depois do encontro presencial, em casa ou na escola.

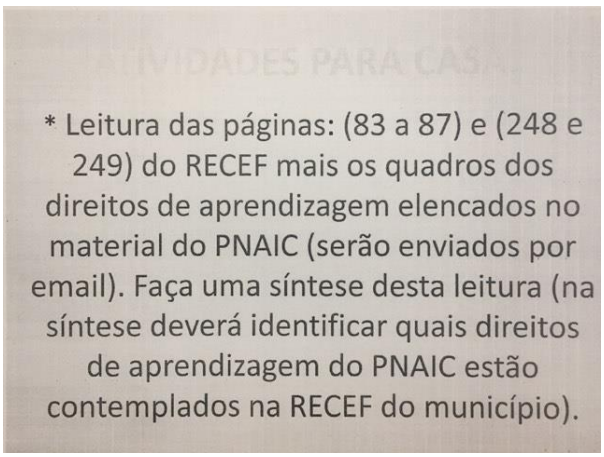
Estas atividades permeiam todo o material, pois os encontros presenciais seguiam uma certa estrutura. Por esse motivo, elas estão registradas em todas as unidades trabalhadas. Podem ser consideradas um esqueleto do portfólio, servindo para sustentar todo o conteúdo de forma organizada. A figura a seguir traz alguns exemplos, para facilitar a compreensão do leitor acerca do que estamos explanando.

Figura 23 – Atividades diversas que constituem o esqueleto do portfólio.





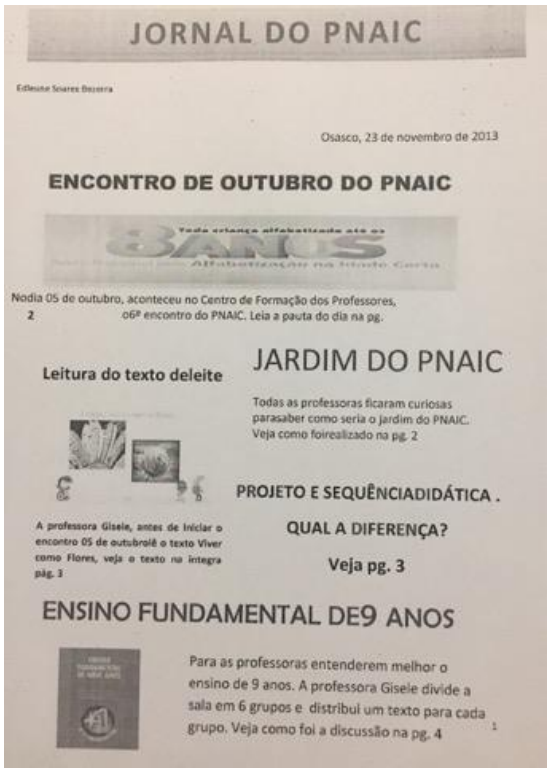




Todos os encontros eram registrados pelos professores, e cada semana o professor responsável por registrar, deveria fazê-lo em um gênero textual. Os primeiros registros, como o esperado, foram em gêneros nos quais os professores estavam mais habituados, como receita, carta. Com o passar dos encontros, foi preciso que os professores pesquisassem acerca de outros gêneros, para seguir a estrutura e característica de cada gênero. Apareceram muitos textos interessantes, em forma de bula de remédio, carta ao leitor, jornal, fluxograma.

O professor responsável pelo registro trazia uma cópia de seu texto para cada um dos outros professores, a fim de que, ao final, todos tivesses uma cópia de todos os textos que foram produzidos ao longo da formação.

Figura 24 – Exemplo de texto escriba: Jornal do PNAIC.



JORNAL DO PNAIC

Edileuza Soares Bezerra

Osasco, 23 de novembro de 2013

ENCONTRO DE OUTUBRO DO PNAIC

Nodia 05 de outubro, aconteceu no Centro de Formação dos Professores, 06º encontro do PNAIC. Leia a pauta do dia na pg. 2

Leitura do texto deleite

JARDIM DO PNAIC

Todas as professoras ficaram curiosas parasaber como seria o jardim do PNAIC. Veja como foirealizado na pg. 2

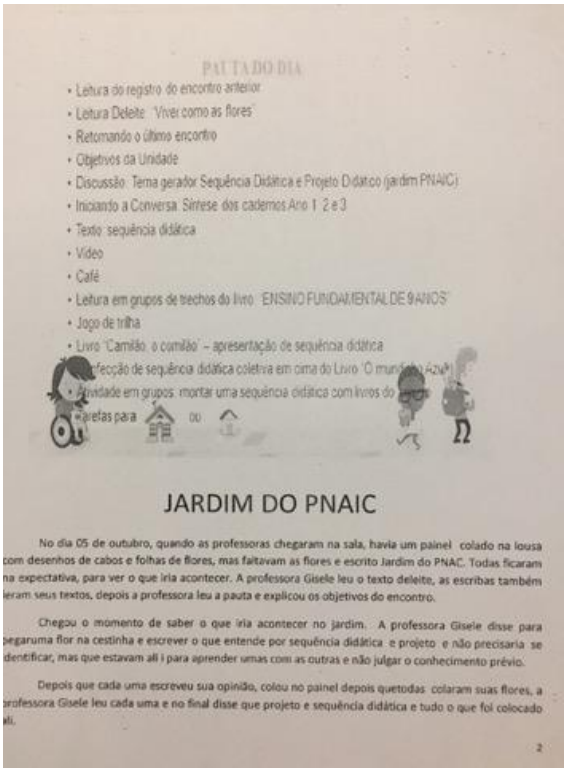
A professora Gisele, antes de iniciar o encontro 05 de outubroiê o texto Viver como Flores, veja o texto na integra pág. 3

PROJETO E SEQUÊNCIADIDÁTICA . QUAL A DIFERENÇA?

Veja pg. 3

ENSINO FUNDAMENTAL DE9 ANOS

Para as professoras entenderem melhor o ensino de 9 anos. A professora Gisele divide a sala em 6 grupos e distribui um texto para cada grupo. Veja como foi a discussão na pg. 4



PAUTA DO DIA

- Leitura do registro do encontro anterior
- Leitura Deleite "Viver como as flores"
- Retomando o último encontro
- Objetivos da Unidade
- Discussão Tema gerador Sequência Didática e Projeto Didatico (jardim PNAIC)
- Iniciando a Conversa Síntese dos cadernos Ano 1 2 e 3
- Texto sequência didática
- Vídeo
- Café
- Leitura em grupos de trechos do livro ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS"
- Jogo de trilha
- Livro "Camilão, o comilão" – apresentação de sequência didática
- Confecção de sequência didática coletiva em cima do Livro "O mundo [illegible]"
- Atividade em grupos montar uma sequência didática com livros do [illegible]
- Tarefas para [illegible]

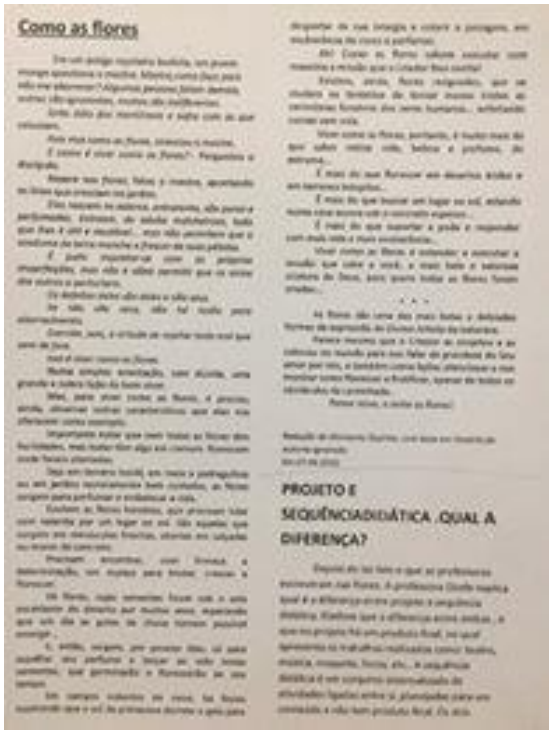
JARDIM DO PNAIC

No dia 05 de outubro, quando as professoras chegaram na sala, havia um painel colado na lousa com desenhos de cabos e folhas de flores, mas faltavam as flores e escrito Jardim do PNAC. Todas ficaram na expectativa, para ver o que iria acontecer. A professora Gisele leu o texto deleite, as escribas também leram seus textos, depois a professora leu a pauta e explicou os objetivos do encontro.

Chegou o momento de saber o que iria acontecer no jardim. A professora Gisele disse para pegaruma flor na cestinha e escrever o que entende por sequência didática e projeto e não precisaria se identificar, mas que estavam ali i para aprender umas com as outras e não julgar o conhecimento prévio.

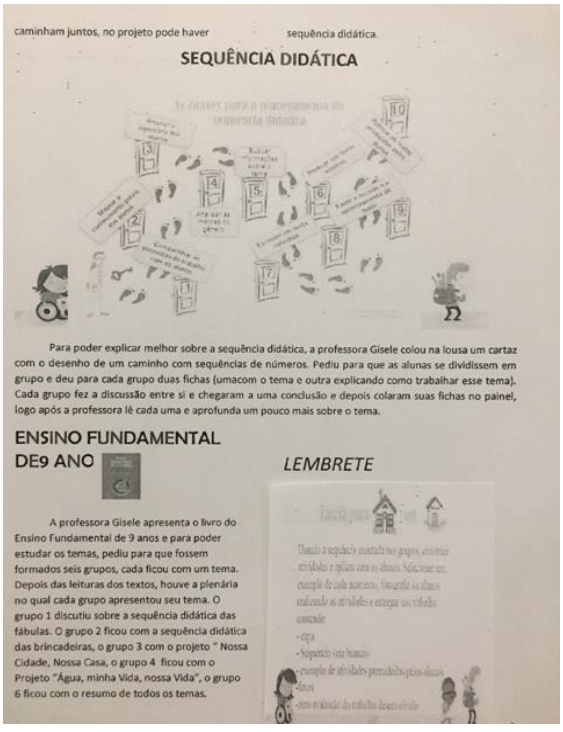
Depois que cada uma escreveu sua opinião, colou no painel depois quetodas colaram suas flores, a professora Gisele leu cada uma e no final disse que projeto e sequência didática e tudo o que foi colocado ali.

2



Como as flores

PROJETO E SEQUÊNCIADIDÁTICA .QUAL A DIFERENÇA?



caminham juntos, no projeto pode haver sequência didática.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para poder explicar melhor sobre a sequência didática, a professora Gisele colou na lousa um cartaz com o desenho de um caminho com sequências de números. Pediu para que as alunas se dividissem em grupo e deu para cada grupo duas fichas (umacom o tema e outra explicando como trabalhar esse tema). Cada grupo fez a discussão entre si e chegaram a uma conclusão e depois colaram suas fichas no painel, logo após a professora lê cada uma e aprofunda um pouco mais sobre o tema.

ENSINO FUNDAMENTAL DE9 ANO

A professora Gisele apresenta o livro do Ensino Fundamental de 9 anos e para poder estudar os temas, pediu para que fossem formados seis grupos, cada ficou com um tema. Depois das leituras dos textos, houve a plenária no qual cada grupo apresentou seu tema. O grupo 1 discutiu sobre a sequência didática das fábulas. O grupo 2 ficou com a sequência didática das brincadeiras, o grupo 3 com o projeto " Nossa Cidade, Nossa Casa, o grupo 4 ficou com o Projeto "Água, minha Vida, nossa Vida", o grupo 6 ficou com o resumo de todos os temas.

LEMBRETE

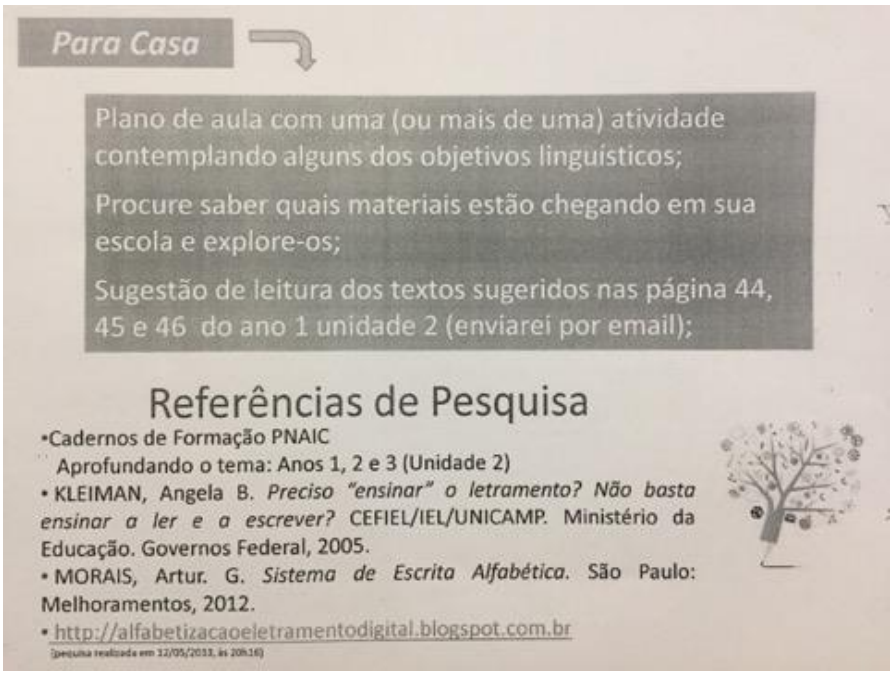
Como explicado anteriormente, em todos os encontros os professores recebiam uma orientação para realizar alguma tarefa em casa ou na escola. Essas tarefas variavam e podiam ser pesquisas, atividades a serem elaboradas e desenvolvidas com os alunos, discussões a serem realizadas nos momentos de horário coletivo na escola.

Fizemos um trabalho de conscientização a respeito da fonte que os professores utilizam como pesquisa. A importância de se pesquisar em sites confiáveis, sempre confirmar a veracidade das fontes.

Outro ponto destacado foi sobre os professores saberem aproveitar os momentos de horários coletivos na escola (em Osasco, esse horário coletivo soma quase 3 horas semanais para todos os professores do ensino fundamental) e não utilizarem a desculpa que não há tempo para o planejamento. O tempo existe, mas é mal aproveitado.

A importância de registrar os momentos de horários coletivos também foi conversada, pois muitas ideias surgem nestas reuniões em grupo, mas por falta de registro e organização, acabam se perdendo e algo que poderia ser muito significativo, acaba sendo esquecido ou deixado de lado.

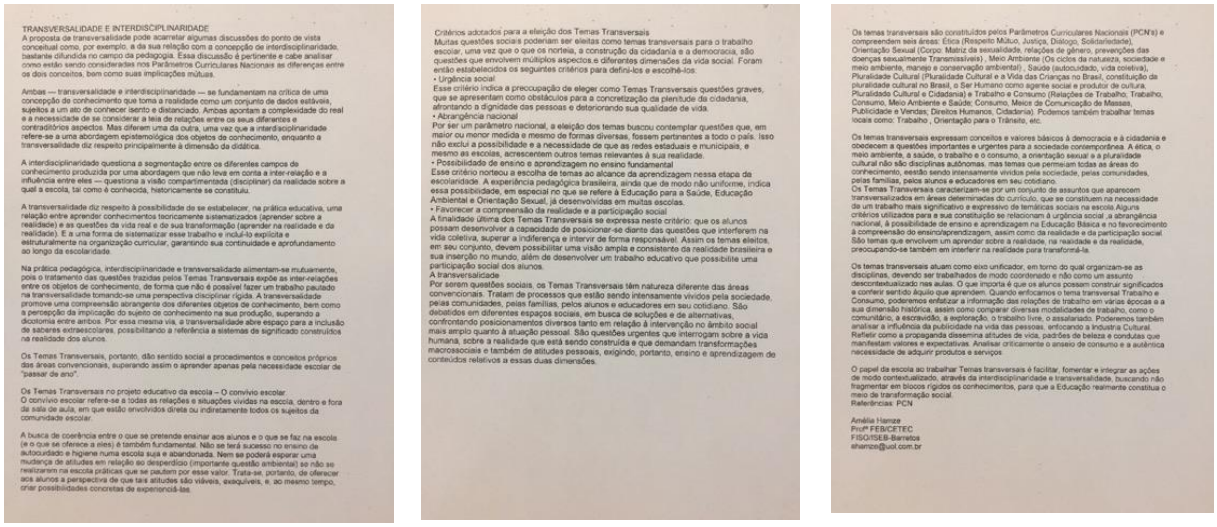
Figura 25 – Exemplo de tarefa de casa e sugestão de fontes confiáveis de pesquisa.



No decorrer dos encontros, foi possível perceber que os professores alfabetizadores começaram a se preocupar mais com a qualidade de suas atividades, e passaram a pesquisar em fontes mais sérias e seguras. A cada conteúdo que estudávamos, sugeríamos que eles pesquisassem a respeito, como forma de se aprofundar mais no assunto, uma vez que o tempo dos encontros presenciais não era suficiente para leituras extras.

Essa atividade não era obrigatória, mas em um dos portfólios analisados, da professora Maria de Lourdes, ela apareceu com frequência.

Figura 26 – Pesquisa a respeito de transversalidade e interdisciplinaridade.



TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

A proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, bastante difundida no campo da pedagogia. Essa discussão é pertinente e cabe analisar como estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas.

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extraescolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de "passar de ano".

Os Temas Transversais no projeto educativo da escola – O convívio escolar.
O convívio escolar refere-se a todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar.

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é também fundamental. Não se terá sucesso no ensino de autocuidado e higiene numa escola suja e abandonada. Nem se poderá esperar uma mudança de atitudes em relação ao desperdício (importante questão ambiental) se não se realizarem na escola práticas que se pautem por esse valor. Trata-se, portanto, de oferecer aos alunos a perspectiva de que tais atitudes são viáveis, exequíveis, e, ao mesmo tempo, criar possibilidades concretas de experienciá-las.

Critérios adotados para a eleição dos Temas Transversais

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social. Foram então estabelecidos os seguintes critérios para definí-los e escolhê-los:

• Urgência social
Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida.
• Abrangência nacional
Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade.
• Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental
Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas.
• Favorecer a compreensão da realidade e a participação social
A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos.
A transversalidade
Por serem questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. São debatidos em diferentes espaços sociais, em busca de soluções e de alternativas, confrontando posicionamentos diversos tanto em relação à intervenção no âmbito social mais amplo quanto à atuação pessoal. São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.

Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Orientação Sexual (Corpo: Matriz da sexualidade, relações de gênero, prevenções das doenças sexualmente Transmissíveis) , Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e meio ambiente, manejo e conservação ambiental) , Saúde (autocuidado, vida coletiva), Pluralidade Cultural (Pluralidade Cultural e a Vida das Crianças no Brasil, constituição de pluralidade cultural no Brasil, o Ser Humano como agente social e produtor de cultura, Pluralidade Cultural e Cidadania) e Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho, Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo, Meios de Comunicação de Massas, Publicidade e Vendas; Direitos Humanos, Cidadania). Podemos também trabalhar temas locais como: Trabalho , Orientação para o Trânsito, etc.

Os temas transversais expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e ocupam a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento, estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano.
Os Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola.Alguns critérios utilizados para a sua constituição se relacionam à urgência social ,a abrangência nacional, à possibilidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no favorecimento à compreensão do ensino/aprendizagem, assim como da realidade e da participação social. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, preocupando-se também em interferir na realidade para transformá-la.

Os temas transversais atuam como eixo unificador, em torno do qual organizam-se as disciplinas, devendo ser trabalhados de modo coordenado e não como um assunto descontextualizado nas aulas. O que importa é que os alunos possam construir significados e conferir sentido àquilo que aprendem. Quando enfocamos o tema transversal Trabalho e Consumo, poderemos enfatizar a informação das relações de trabalho em várias épocas e a sua dimensão histórica, assim como comparar diversas modalidades de trabalho, como o comunitário, a escravidão, a exploração, o trabalho livre, o assalariado. Poderemos também analisar a influência da publicidade na vida das pessoas, enfocando a Indústria Cultural. Refletir como a propaganda dissemina atitudes de vida, padrões de beleza e condutas que manifestam valores e expectativas. Analisar criticamente o anseio de consumo e a autêntica necessidade de adquirir produtos e serviços.

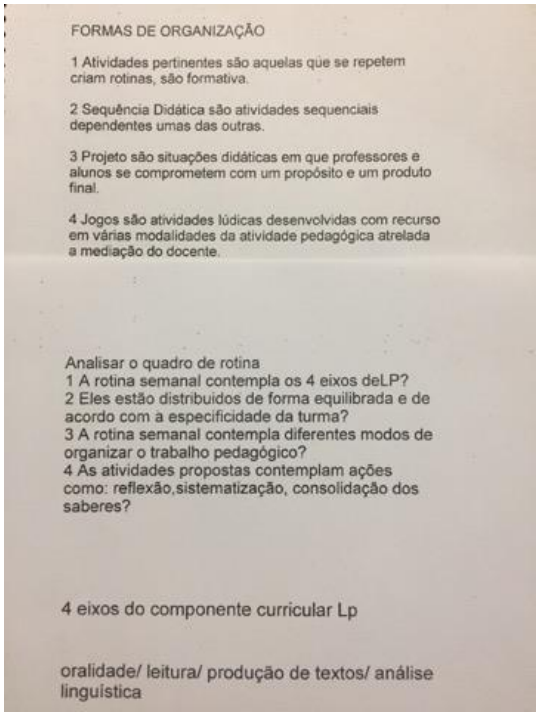
O papel da escola ao trabalhar Temas transversais é facilitar, fomentar e integrar as ações de modo contextualizado, através da interdisciplinaridade e transversalidade, buscando não fragmentar em blocos rígidos os conhecimentos, para que a Educação realmente constitua o meio de transformação social.
Referências: PCN

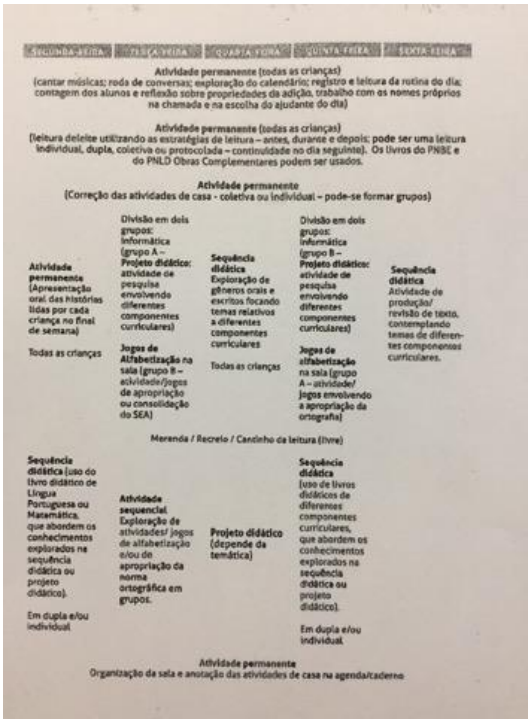
Amélia Hamze
Profª FEB/CETEC
FISO/ISEB-Barretos
ahamze@uol.com.br

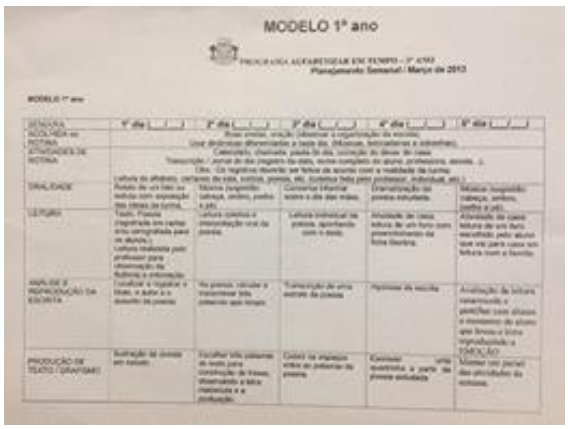
A questão da organização do tempo foi bastante discutida durante os encontros, pois o fato dos professores serem polivalentes e ministraram eles mesmos as 5 disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências), é preciso que a distribuição do tempo seja organizada de tal forma a não priorizar uma disciplina em detrimento de outra.

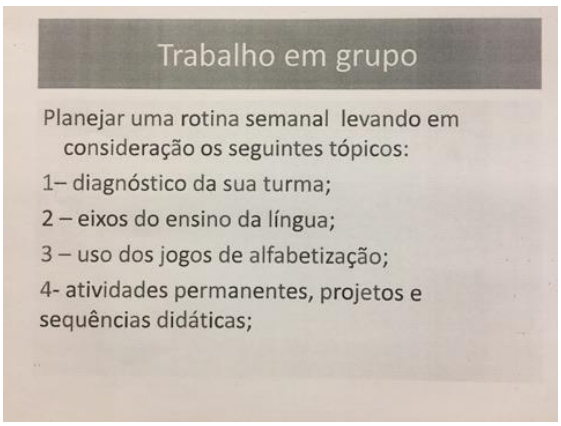
Levamos vários exemplos de organização das aulas de uma semana, discutimos em grupo, os professores foram incentivados a refletir sobre suas rotinas semanais, e após todas as dúvidas esclarecidas, foram orientados a planejar uma nova rotina semanal.

Figura 27 – Atividades acerca da organização do tempo em sala de aula.



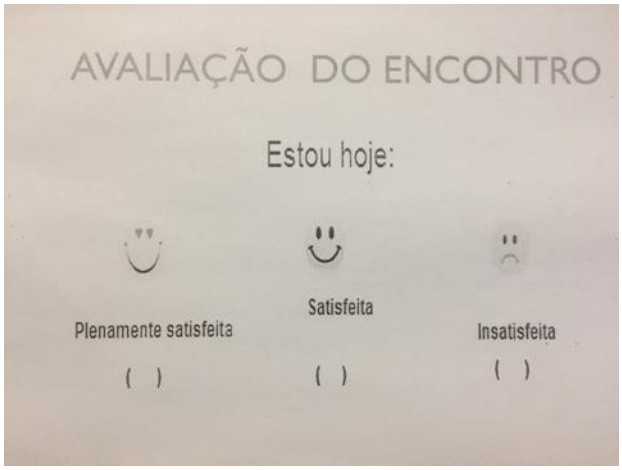






Outro assunto que aparece em todo o portfólio é a avaliação que o professor fez de cada encontro. As avaliações não precisavam ser identificadas e a cada semana as orientadoras de estudos diversificavam o modelo. A intenção era tornar o momento descontraído e deixar o professor à vontade para registrar suas reais impressões acerca do encontro.

Figura 28 – Modelos de avaliações utilizadas nos encontros.



Essas avaliações serviam para nós, orientadoras de estudo, como medidor de nosso trabalho e a partir do que os professores alfabetizadores escreviam, fazíamos nosso exercício de refletir a nossa prática, conversávamos com a nossa coordenadora e ajustávamos os próximos encontros a fim de atingir os objetivos do programa.

Abaixo segue o modelo de avaliação do 2º encontro e um compilado do que as professoras alfabetizadoras escreveram em suas avaliações.

Figura 29 – Modelo de avaliação do 2º encontro e respostas das professoras alfabetizadoras.

AVALIAÇÃO DO 2º ENCONTRO

GOSTEI ...

_____

NÃO GOSTEI...

_____

FICOU DÚVIDA...

_____

Avaliação do Grupo sobre o 2ºencontro PNAIC

GOSTEI...

- Da apresentação dos jogos, das várias possibilidades de trabalho oferecida dentro deles, do coleguismo entre os professores.
- Achei muito produtivo, principalmente quando exploramos os jogos.
- De conhecer os jogos de alfabetização e do vídeo da Magda Soares. Foi muito dinâmico.
- Da forma como o assunto foi abordado, não ficou cansativo, possibilitando uma maior aprendizagem.
- Gostei muito do encontro, são situações cotidianas e próprias para serem aplicadas em sala de aula.
- Este encontro foi bastante proveitoso, pois para mim teve muitas novidades em relação aos conteúdos trabalhados.
- Da dinâmica da aula e das trocas de experiências, além das sugestões elencadas para serem aplicadas no dia a dia.
- Assunto tratado a partir da realidade da sala de aula.
- Atividades práticas, diversidade dos recursos de multimídias e aula dinâmica.
- Atividades práticas (jogos), compartilhamento de ideias, diversidade dos recursos multimídias usados.
- O encontro foi maravilhoso, o vídeo da Magda Soares também. Quanto aos jogos aprendi e tirei dúvidas.
- O encontro foi muito tranquilo, gostei muito da socialização sobre os jogos do PNAIC, a entrevista da Magda Soares foi muito autêntica, as horas passaram rápido.
- Pudemos refletir com o vídeo sobre alfabetização e letramento de Magda Soares em nossa prática e conhecer os 10 jogos para alfabetização do CEEL-MEC.
- Da oportunidade de trocas entre as pessoas favorecendo a aquisição de novos conhecimentos.
- Foi muito rico e divertido, aprendemos de uma forma lúdica e menos cansativa.
- Agradável e dinâmico.
- Gostei muito. Hoje o encontro foi muito proveitoso, aprendi muitos e me senti motivada do começo ao final do encontro. Parabéns a Orientadora!!!
- A dinâmica do grupo é muito boa. As dúvidas foram bem esclarecidas. O tempo foi muito bem dividido.
- Das atividades propostas e dos temas tratados.

NÃO GOSTEI...

- Do café! Deveríamos ser tratadas com um pouco mais de consideração pela S.E. Todo esse período de curso e só um café com bolacha!!!
- Das conversas paralelas que atrapalharam um pouco.
- De muitas informações em um mesmo encontro. Ficou cansativo.
- A única coisa que não estou gostando é a incerteza em relação as datas dos próximos encontros. Isso complica um pouco a nossa vida pessoal na questão de se organizar.

FICOU DÚVIDA...

- Será que meus alunos vão conseguir jogar os jogos?
- Não é uma dúvida. É uma insegurança se vou conseguir utilizar os jogos da maneira que fizemos aqui no encontro.

Em todo o portfólio é possível destacar registros feitos pelos professores, resultados de reflexões individuais ou em grupo, nos encontros presenciais ou em casa/escola, em atividades que contribuíram para a formação dos docentes. O programa acredita que o exercício ação – reflexão – ação deve ser priorizado, pois ele tem ação direta sobre a prática pedagógica do professor.

Como dito anteriormente, os professores de minha turma sempre elogiavam o fato de terem a oportunidade de refletir sobre suas ações, compartilhar saberes e aprenderem uns com os outros.

Figura 30 – Exemplos de atividades reflexivas.

PREFEITURA DE OSASCO

TAREFA DE CASA 5º ENCONTRO

UNIDADE 5 GÊNERO TEXTUAL

ANALISE O QUADRO DE "ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM" E IDENTIFIQUE OS PRINCIPAIS AVANÇOS OU DIFICULDADES EM SUA TURMA. COM BASE NESTA ANÁLISE, PLANEJAR UMA ATIVIDADE PARA AJUDAR OS ALUNOS A AVANÇAREM, CONTEMPLANDO O TRABALHO COM OS GÊNEROS TEXTUAIS.

RELATOS DE PRÁTICA

Realizado por: MARIA DE LOURDES T DA SILVA
Escola: EMEF LUIZ BORTOLOSSO
Série: 3º A Período da realização: DUAS SEMANAS
Objetivos da proposta:

IDENTIFICAR O GÊNERO TEXTUAL POESIA

COMPARAR COM O GÊNERO PROSA

OBSERVAR AUTORIA DOS TEXTOS

Estratégias adotadas:

Ouvir a música, ler a poesia, ler artigos pertinentes, roda reflexiva sobre assuntos que permeiam a discussão, entre outros.

Introdução:

Conhecimentos prévios, abordar a representação do autor para com a nossa nacionalidade, contemplar o centenário de Vinicius.

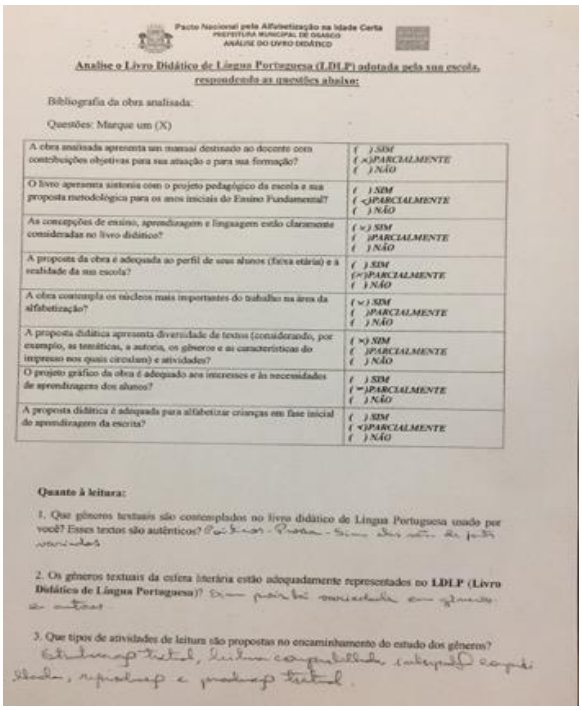
Descrição da proposta:

ETAPAS: LER, APRECIAR O CD, ILUSTRAR O TEXTO, REESCREVE-LO,REFLETIR SEU SENTIDO LITERAL E LITERÁRIO,UTILIZAR O ALFABETO MÓVEL PARA COMPOR PALAVRAS REFERENTES AO TEXTO, IDENTIFICAR LETRAS E FRASES COMO ESTRUTURA TEXTUAL.

FOI PROPOSTA UMA COMEMORAÇÃO AO CENTENÁRIO DE VINICIUS E DAÍ PARTIU-SE PESQUISAR E ELABORRAR ATIVIDADES REFERENTES PARA NO FINAL REALIZAR UMA APRESENTAÇÃO

Avaliação:

O TRABALHO FOI SIGNIFICATIVO, POIS O GRUPO PARTICIPOU, REFLETIU SOBRE O ASSUNTO ABORDADO EUTILIZANDO-SE DAS VÁRIAS LINGUAGENS REGISTROU A POESIA, DESTA MANEIRA SE FEZ NA CLASSE O OBJETIVO PARA ALFABETIZAÇÃO E LEITURA DE MUNDO.



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PREFEITURA MUNICIPAL DE OSASCO
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Analise o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) adotada pela sua escola, respondendo as questões abaixo:

Bibliografia da obra analisada:

Questões: Marque um (X)

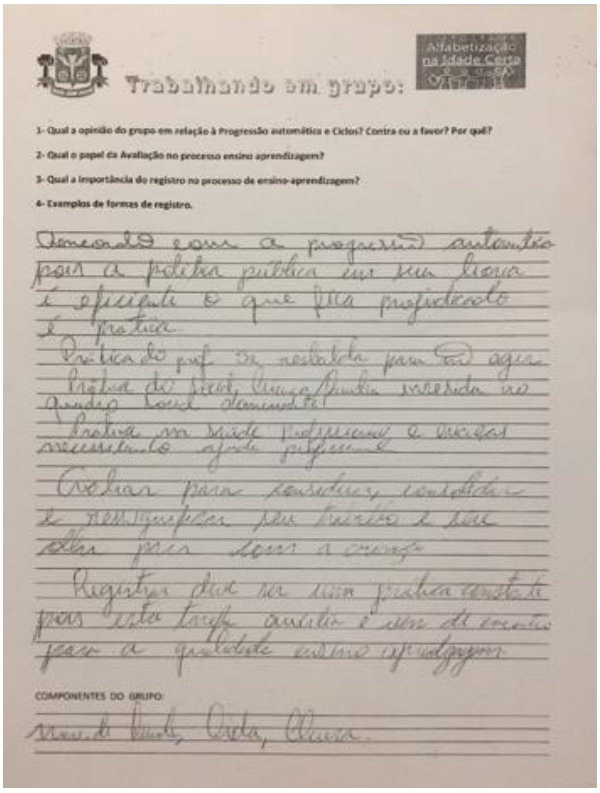
A obra analisada apresenta um manual destinado ao docente com contribuições objetivas para sua atuação e para sua formação?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
O livro apresenta sintonia com o projeto pedagógico da escola e sua proposta metodológica para os anos iniciais do Ensino Fundamental?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
As concepções de ensino, aprendizagem e linguagem estão claramente consideradas no livro didático?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
A proposta da obra é adequada ao perfil de seus alunos (faixa etária) e à realidade da sua escola?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
A obra contempla os núcleos mais importantes do trabalho na área da alfabetização?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
A proposta didática apresenta diversidade de textos (considerando, por exemplo, as temáticas, a autoria, os gêneros e as características do impresso nos quais circulam) e atividades?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
O projeto gráfico da obra é adequado aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos alunos?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO
A proposta didática é adequada para alfabetizar crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita?	( ) SIM ( ) PARCIALMENTE ( ) NÃO

Quanto à leitura:

1. Que gêneros textuais são contemplados no livro didático de Língua Portuguesa usado por você? Esses textos são autênticos?

2. Os gêneros textuais da esfera literária estão adequadamente representados no **LDLP (Livro Didático de Língua Portuguesa)**?

3. Que tipos de atividades de leitura são propostas no encaminhamento do estudo dos gêneros?


Trabalhando em grupo:

Alfabetização na Idade Certa

1- Qual a opinião do grupo em relação à Progressão automática e Ciclos? Contra ou a favor? Por quê?

2- Qual o papel da Avaliação no processo ensino aprendizagem?

3- Qual a importância do registro no processo de ensino-aprendizagem?

4- Exemplos de formas de registro.

COMPONENTES DO GRUPO:

3.2.3 Dimensão dos saberes para ensinar

Uma das primeiras atividades propostas aos professores alfabetizadores foi uma caracterização de sua turma, com o perfil da classe, de acordo com o nível de escrita de cada aluno (pré-silábico, silábico sem e com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético), apoiando-se nos conceitos de Emília Ferreiro, além de questões comportamentais e de interações com o grupo.

O professor precisa conhecer seus alunos, respeitar suas diferenças, e só a partir daí é possível fazer um planejamento coerente com a realidade de cada sala. O PNAIC não traz um material pronto, como uma receita de bolo, para o professor reproduzir em sala de aula, independente da realidade que ele vive. Por isso, essa sondagem inicial torna-se ponto de partida para o trabalho pedagógico.

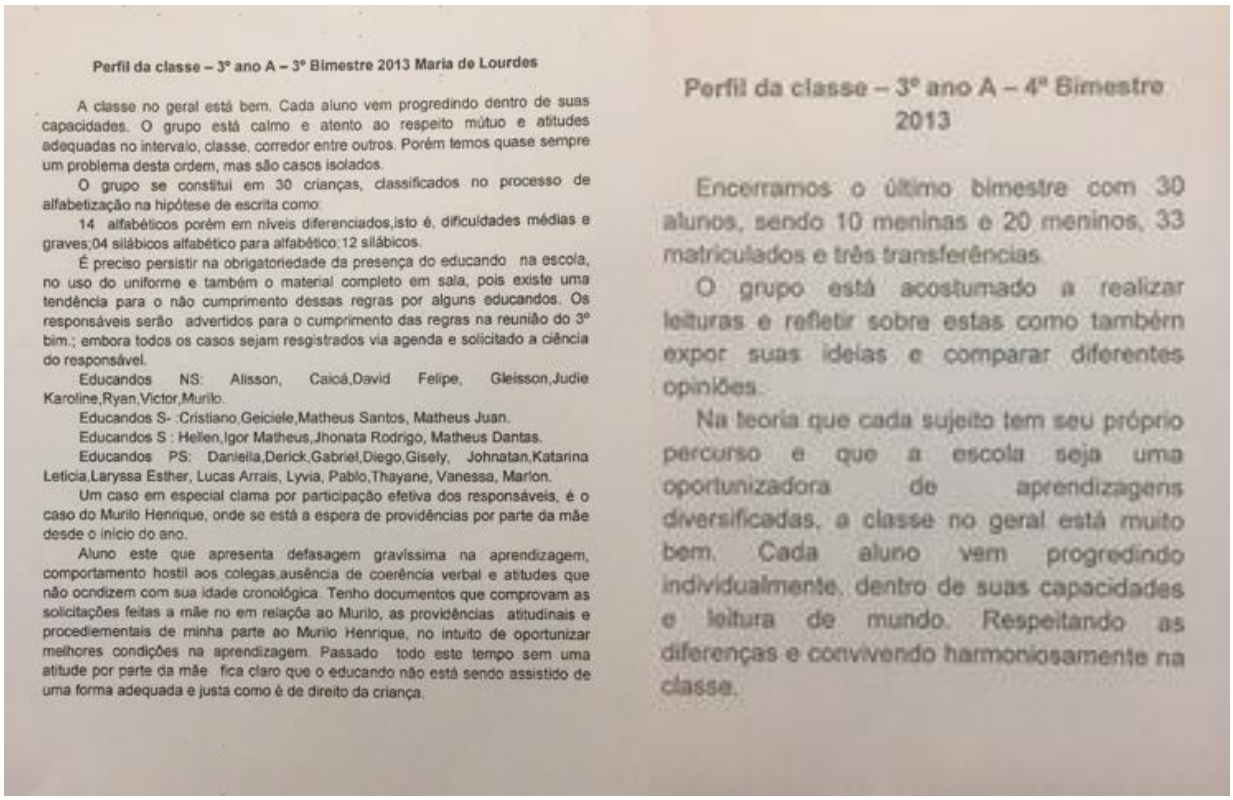
Sendo assim, o professor é orientado a fazer uma avaliação diagnóstica de sua sala, identificando os níveis de escrita em que se encontra cada aluno, para, a partir daí fazer o seu planejamento. Mais adiante, veremos que essa avaliação diagnóstica é apenas um dos conceitos de avaliação que o programa trabalha.

É importante que essa avaliação diagnóstica seja realizada durante todo o ano, pois assim o professor consegue identificar os avanços de cada aluno, e auxiliar aquele que apresenta mais dificuldades.

Após diagnosticado o nível de escrita de cada um, é preciso socializar com os colegas o que será trabalhado com cada aluno, de acordo com o conceito que ele atingiu no referido bimestre, sendo, em Osasco, assim: Plenamente Satisfatório (PS), Satisfatório (S) e Não Satisfatório (NS).

Além de diagnosticar o nível de escrita, é importante que o professor faça um pequeno relatório de observação de cada aluno, e que esse relatório seja visitado sempre que necessário, quando surgirem fatos novos a respeito do aluno, que possam interferir em seu processo de aprendizagem. Esses relatórios também são passados aos professores dos anos posteriores, pois desta maneira, conseguem ter uma ideia do percurso que o aluno percorreu até ali.

Figura 31 – Relatórios das professoras alfabetizadoras acerca da classe no geral e de cada aluno individualmente.



Perfil da classe – 3º ano A – 3º Bimestre 2013 Maria de Lourdes

A classe no geral está bem. Cada aluno vem progredindo dentro de suas capacidades. O grupo está calmo e atento ao respeito mútuo e atitudes adequadas no intervalo, classe, corredor entre outros. Porém temos quase sempre um problema desta ordem, mas são casos isolados.

O grupo se constitui em 30 crianças, classificados no processo de alfabetização na hipótese de escrita como:

14 alfabéticos porém em níveis diferenciados,isto é, dificuldades médias e graves;04 silábicos alfabético para alfabético;12 silábicos.

É preciso persistir na obrigatoriedade da presença do educando na escola, no uso do uniforme e também o material completo em sala, pois existe uma tendência para o não cumprimento dessas regras por alguns educandos. Os responsáveis serão advertidos para o cumprimento das regras na reunião do 3º bim.; embora todos os casos sejam resgistrados via agenda e solicitado a ciência do responsável.

Educandos NS: Alisson, Caicá,David Felipe, Gleisson,Judie Karoline,Ryan,Victor,Murilo.

Educandos S- :Cristiano,Geiciele,Matheus Santos, Matheus Juan.

Educandos S : Hellen,Igor Matheus,Jhonata Rodrigo, Matheus Dantas.

Educandos PS: Daniella,Derick,Gabriel,Diego,Gisely, Johnatan,Katarina Leticia,Laryssa Esther, Lucas Arrais, Lyvia, Pablo,Thayane, Vanessa, Marlon.

Um caso em especial clama por participação efetiva dos responsáveis, é o caso do Murilo Henrique, onde se está a espera de providências por parte da mãe desde o início do ano.

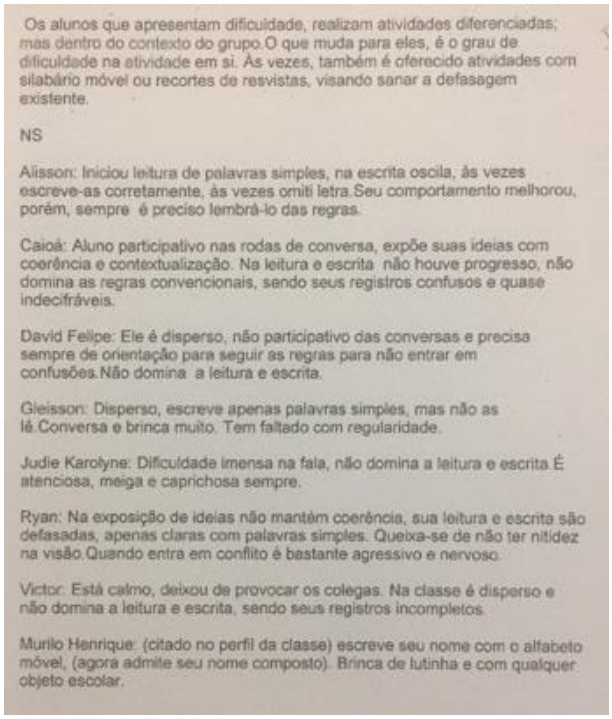
Aluno este que apresenta defasagem gravíssima na aprendizagem, comportamento hostil aos colegas,ausência de coerência verbal e atitudes que não ocndizem com sua idade cronológica. Tenho documentos que comprovam as solicitações feitas a mãe no em relação ao Murilo, as providências atitudinais e procedimentais de minha parte ao Murilo Henrique, no intuito de oportunizar melhores condições na aprendizagem. Passado todo este tempo sem uma atitude por parte da mãe fica claro que o educando não está sendo assistido de uma forma adequada e justa como é de direito da criança.

Perfil da classe – 3º ano A – 4º Bimestre 2013

Encerramos o último bimestre com 30 alunos, sendo 10 meninas e 20 meninos, 33 matriculados e três transferências.

O grupo está acostumado a realizar leituras e refletir sobre estas como também expor suas ideias e comparar diferentes opiniões.

Na teoria que cada sujeito tem seu próprio percurso e que a escola seja uma oportunizadora de aprendizagens diversificadas, a classe no geral está muito bem. Cada aluno vem progredindo individualmente, dentro de suas capacidades e leitura de mundo. Respeitando as diferenças e convivendo harmoniosamente na classe.



Os alunos que apresentam dificuldade, realizam atividades diferenciadas; mas dentro do contexto do grupo.O que muda para eles, é o grau de dificuldade na atividade em si. Às vezes, também é oferecido atividades com silabário móvel ou recortes de resvistas, visando sanar a defasagem existente.

NS

Alisson: Iniciou leitura de palavras simples, na escrita oscila, às vezes escreve-as corretamente, às vezes omiti letra.Seu comportamento melhorou, porém, sempre é preciso lembrá-lo das regras.

Caioá: Aluno participativo nas rodas de conversa, expõe suas ideias com coerência e contextualização. Na leitura e escrita não houve progresso, não domina as regras convencionais, sendo seus registros confusos e quase indecifráveis.

David Felipe: Ele é disperso, não participativo das conversas e precisa sempre de orientação para seguir as regras para não entrar em confusões.Não domina a leitura e escrita.

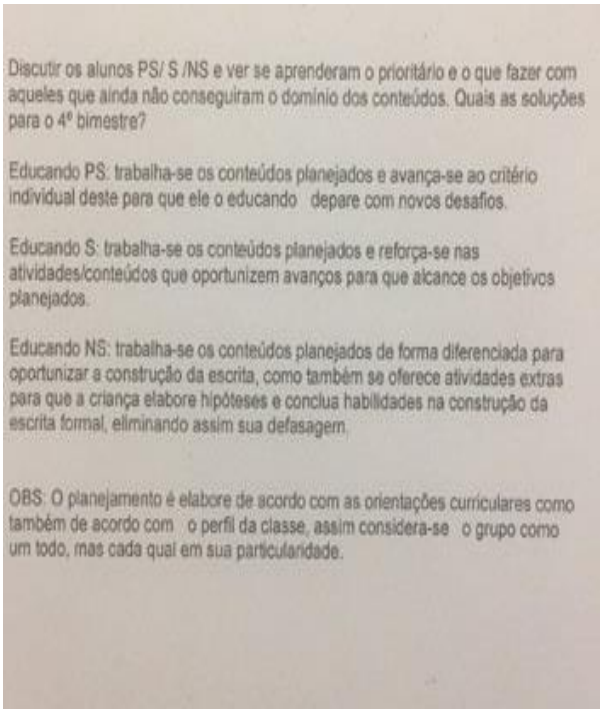
Gleisson: Disperso, escreve apenas palavras simples, mas não as lê.Conversa e brinca muito. Tem faltado com regularidade.

Judie Karolyne: Dificuldade imensa na fala, não domina a leitura e escrita.É atenciosa, meiga e caprichosa sempre.

Ryan: Na exposição de ideias não mantém coerência, sua leitura e escrita são defasadas, apenas claras com palavras simples. Queixa-se de não ter nitidez na visão.Quando entra em conflito é bastante agressivo e nervoso.

Victor: Está calmo, deixou de provocar os colegas. Na classe é disperso e não domina a leitura e escrita, sendo seus registros incompletos.

Murilo Henrique: (citado no perfil da classe) escreve seu nome com o alfabeto móvel, (agora admite seu nome composto). Brinca de lutinha e com qualquer objeto escolar.



Discutir os alunos PS/ S /NS e ver se aprenderam o prioritário e o que fazer com aqueles que ainda não conseguiram o domínio dos conteúdos. Quais as soluções para o 4º bimestre?

Educando PS: trabalha-se os conteúdos planejados e avança-se ao critério individual deste para que ele o educando depare com novos desafios.

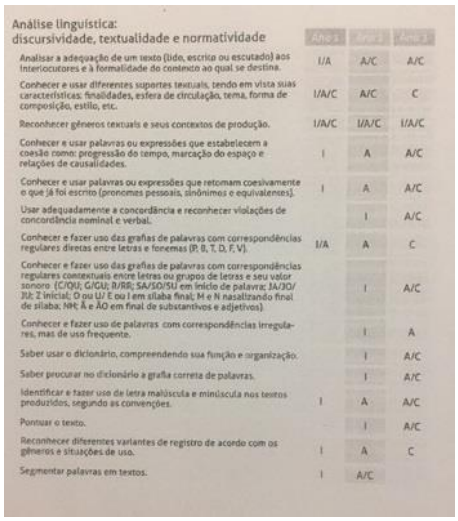
Educando S: trabalha-se os conteúdos planejados e reforça-se nas atividades/conteúdos que oportunizem avanços para que alcance os objetivos planejados.

Educando NS: trabalha-se os conteúdos planejados de forma diferenciada para oportunizar a construção da escrita, como também se oferece atividades extras para que a criança elabore hipóteses e conclua habilidades na construção da escrita formal, eliminando assim sua defasagem.

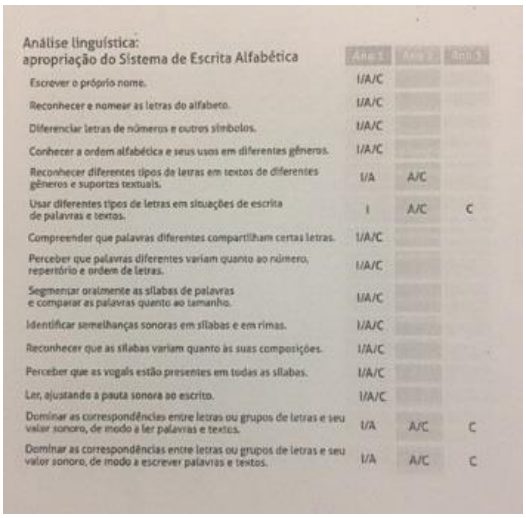
OBS: O planejamento é elabore de acordo com as orientações curriculares como também de acordo com o perfil da classe, assim considera-se o grupo como um todo, mas cada qual em sua particularidade.

Como dito na dimensão 1, após a realização das sondagens, o professor parte para o estudo dos direitos de aprendizagem, divididos em 4 eixos principais (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise e reflexão da língua, o que antigamente chamávamos de gramática).

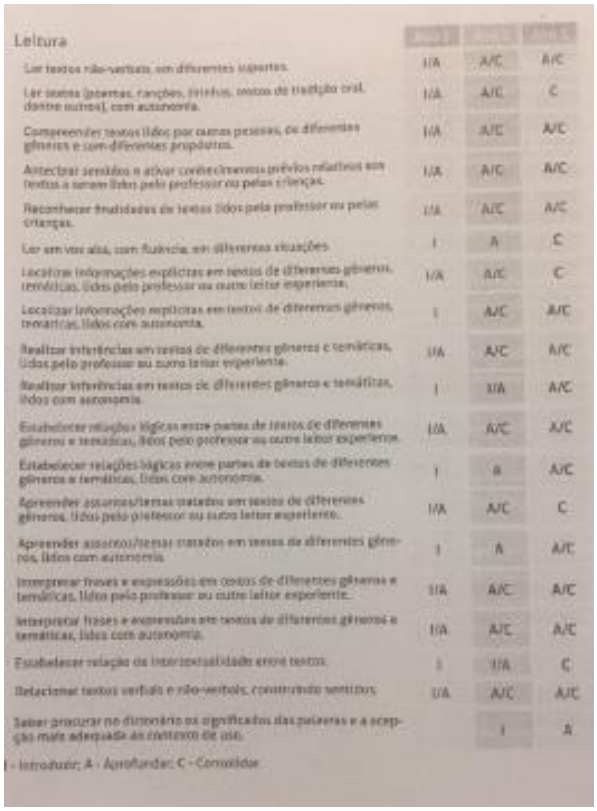
Figura 32 – Tabelas com os direitos de aprendizagem, divididos por eixos.



Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 3	Ano 4	Ano 5
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formatidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características, finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	



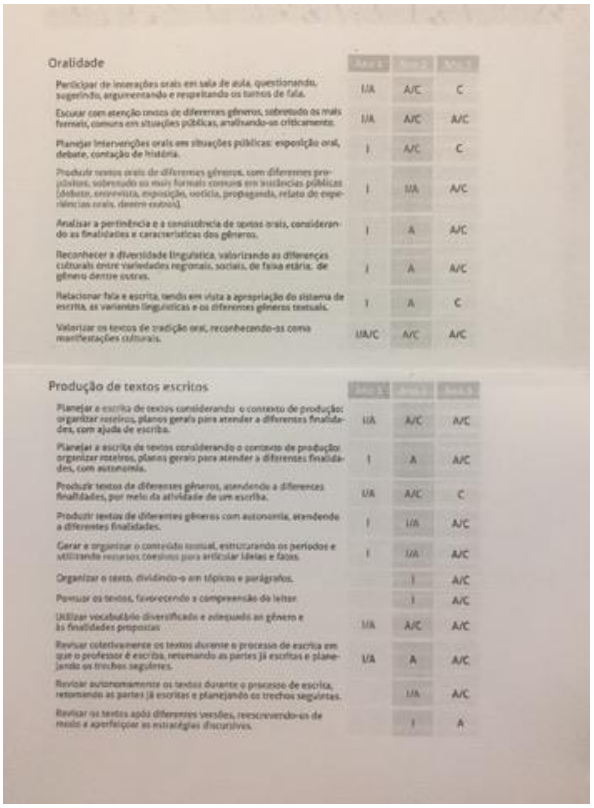
Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C



Leitura

Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, rancões, trava-línguas, contos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.



Oralidade

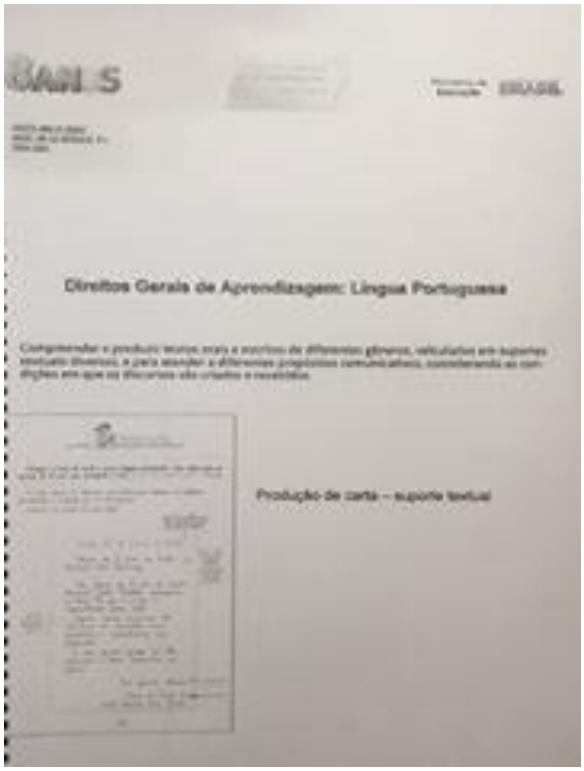
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

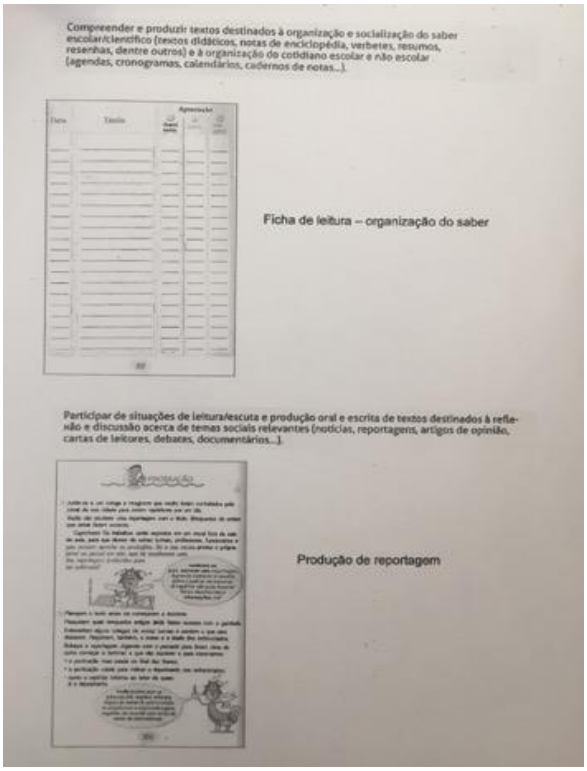
Produção de textos escritos

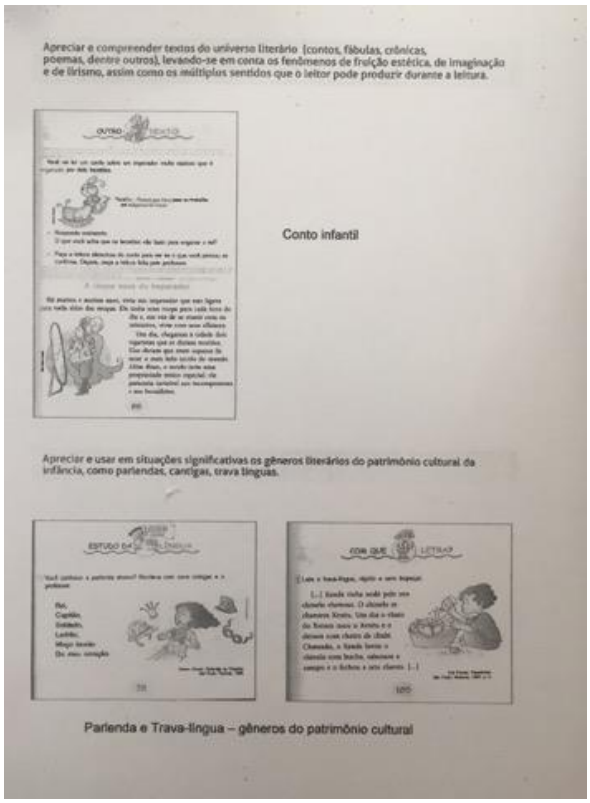
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

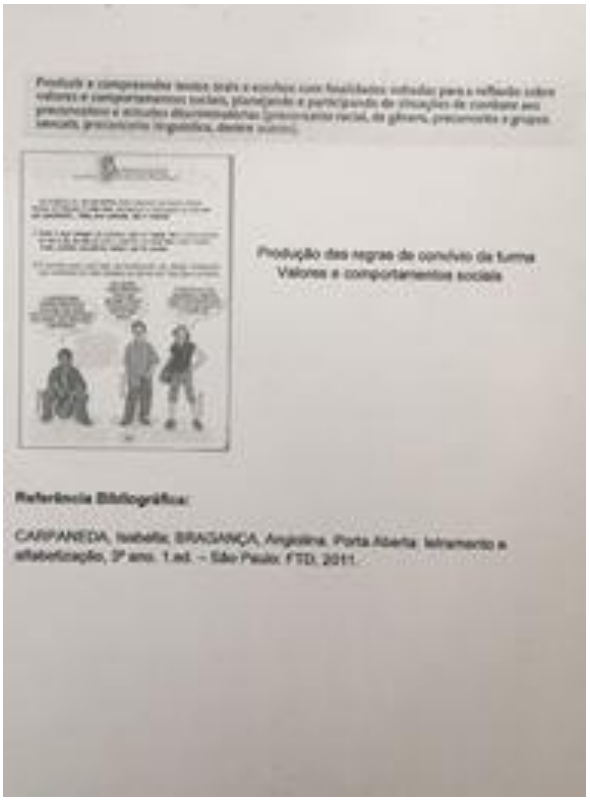
Os direitos foram estudados um a um, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Os professores orientadores tiveram o cuidado de explorar cada um dos direitos, com exemplos de atividades práticas, de forma que o curso não ficasse apenas na teoria, como quem apenas diz o que deve ser feito, mas não mostra de quais maneiras isso é possível.

Figura 33 – Atividades acerca dos direitos de aprendizagem. Direito: Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.









O município de Osasco possui uma reorientação curricular do ensino fundamental, chamada de RECEF, que foi publicada e distribuída aos professores da rede. Esse documento foi elaborado com ampla participação dos professores do município, em parceria com um instituto que deu todo o suporte no quesito formação de professores e organização desse material.

Todos os anos, os professores são orientados a utilizar esse documento como orientador de seu planejamento, uma vez que é um documento criado dentro da própria rede, de acordo com a realidade e especificidades do município.

Uma das preocupações do município quando o Pacto foi iniciado, era que ele não fosse condizente com o proposto na reorientação curricular de Osasco. Caso isso se confirmasse, seria um entrave na formação, uma vez que o município assinou o pacto, mas não gostaria de ter que abrir mão de seu documento orientador.

Assim, logo nos primeiros encontros as orientadoras de estudos em parceria com a coordenadora do pacto, tiveram a ideia de fazer um comparativo entre o que constava no documento orientador do município, e o que era proposto pelo Pacto.

Esse exercício comparativo e reflexivo reafirma o quanto o PNAIC não é um programa engessado, que traz uma receita pronta para o professor desenvolver com os alunos. A análise mostrou que seria possível trabalhar os direitos de aprendizagem propostos pelo Pacto em conjunto com a reorientação curricular do município.

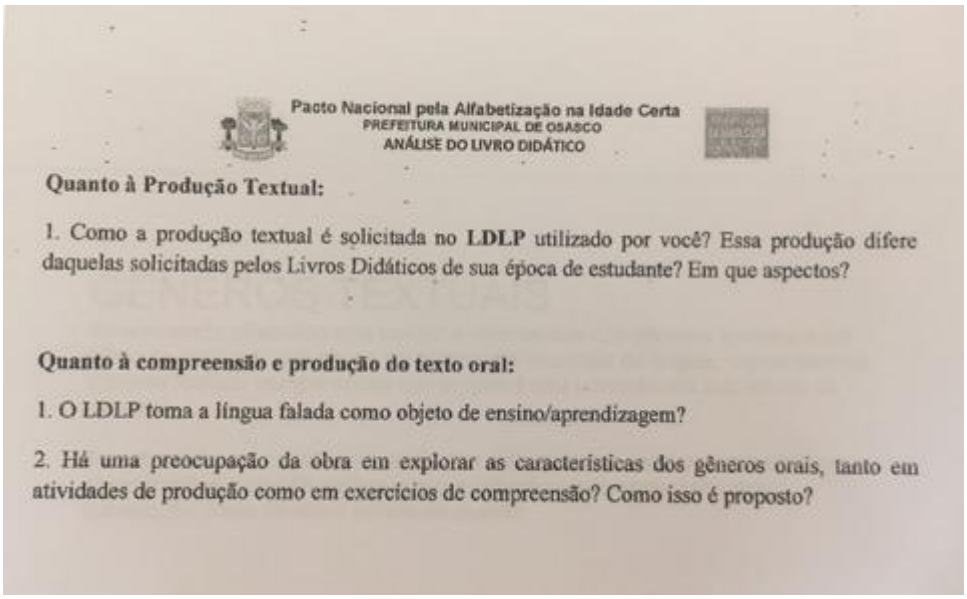
A próxima reflexão foi acerca do livro didático adotado pelas escolas do município, que tem autonomia para adotarem o livro que o grupo de professores escolheu.

É interessante pois, ao mesmo tempo que boa parte dos professores reclama dos livros adotados pelas suas unidades escolares, foi possível observar que estes livros estão, em sua maioria, de acordo com os direitos de aprendizagem propostos pelo pacto e a reorientação curricular do município.

Partiu-se então para um outro exercício de reflexão: Quais foras os critérios adotados pelos professores na hora de escolher os livros didáticos? Qual foi o tempo destinado a esta escolha?

Foi proposto um exercício de análise do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) para que os professores realizassem na escola, com seus pares, nos horários de trabalho coletivo.

Figura 34 – Exercício de análise do livro didático de língua portuguesa.



Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PREFEITURA MUNICIPAL DE OSASCO
ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO

Quanto à Produção Textual:

1. Como a produção textual é solicitada no **LDLP** utilizado por você? Essa produção difere daquelas solicitadas pelos Livros Didáticos de sua época de estudante? Em que aspectos?

Quanto à compreensão e produção do texto oral:

1. O LDLP toma a língua falada como objeto de ensino/aprendizagem?

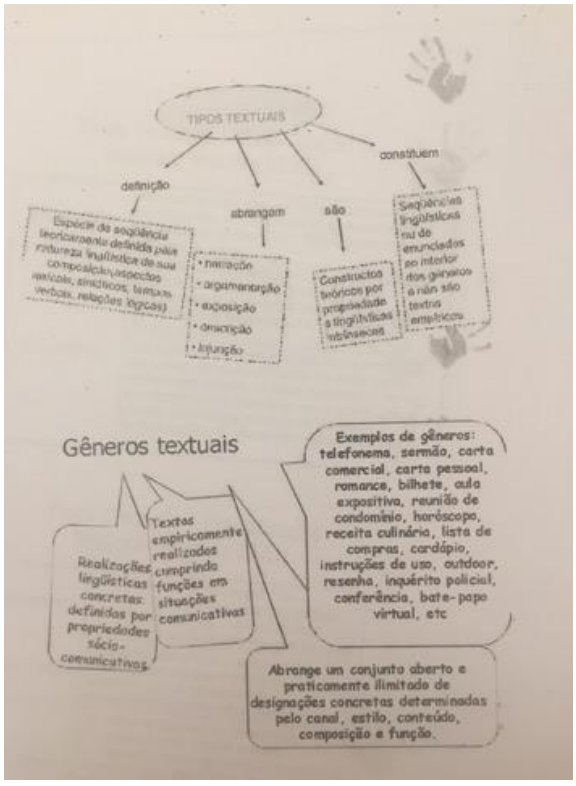
2. Há uma preocupação da obra em explorar as características dos gêneros orais, tanto em atividades de produção como em exercícios de compreensão? Como isso é proposto?

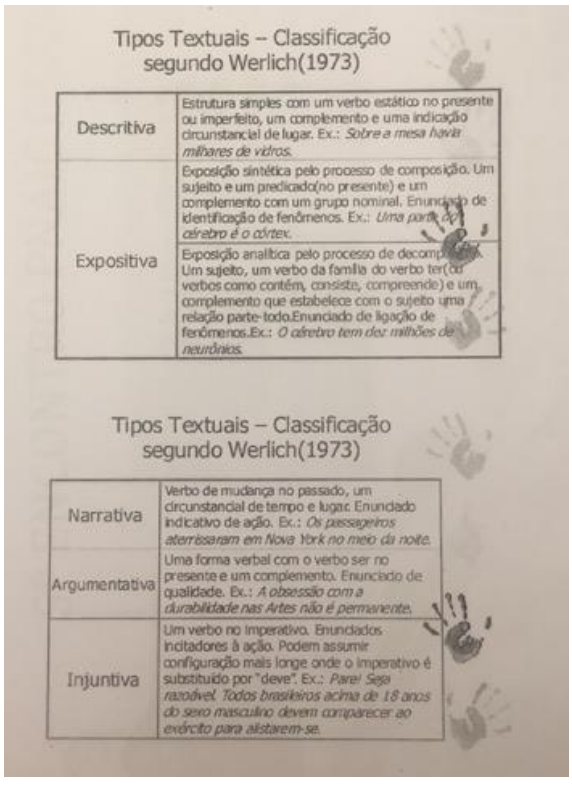
O PNAIC explora bastante a importância de se trabalhar diferentes gêneros textuais em sala de aula. Esse tema teve, inclusive, uma unidade dedicada a ele, a Unidade 5, intitulada: "O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas". Ora, se o livro didático é um portador de diversos gêneros, não seria esse um importante instrumento de trabalho do professor?

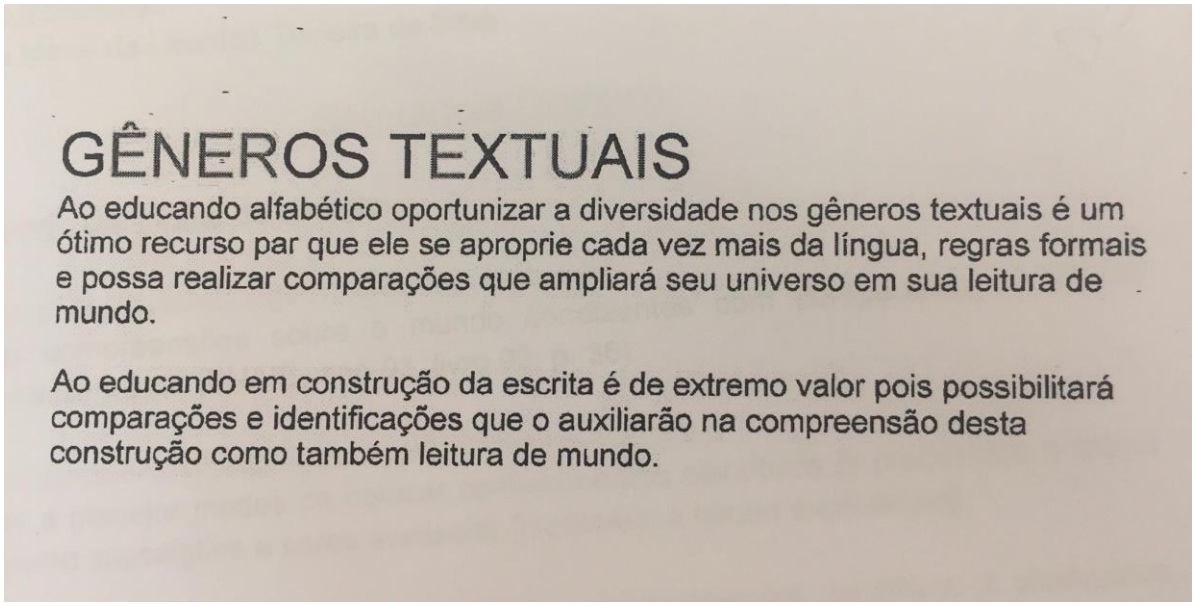
Como dito anteriormente na dimensão 1, o programa se utiliza do conceito de tipologia textual baseado em Werlich, e de gêneros textuais de Mikhail Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi, que diz que o trabalho com gênero de texto na escola é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Preparamos uma aula sobre gêneros textuais e levamos os professores alfabetizadores a refletirem sobre os gêneros textuais que aparecem no livro didático adotado por eles, e de que maneira eles exploram esses gêneros.

Figura 35 – Informações acerca dos gêneros textuais.







O exercício de análise dos livros didáticos, mais a explanação do tema "gêneros textuais", mudou a ótica de enxergar dos livros. Os professores compreenderam que se o livro traz um texto muito grande, é porque espera-se que o professor faça a leitura do mesmo. Que mais importante do que a quantidades de textos, é preciso observar a qualidade e a variedade destes textos. E mais: atentar-se para as diferentes atividades que podem ser exploradas a partir deste texto.

Os professores citaram que olhavam o tamanho dos textos, a quantidade de figuras... Retomamos então os documentos orientadores do programa e esse foi o ponto de partida para falarmos sobre sequência didática e projeto.

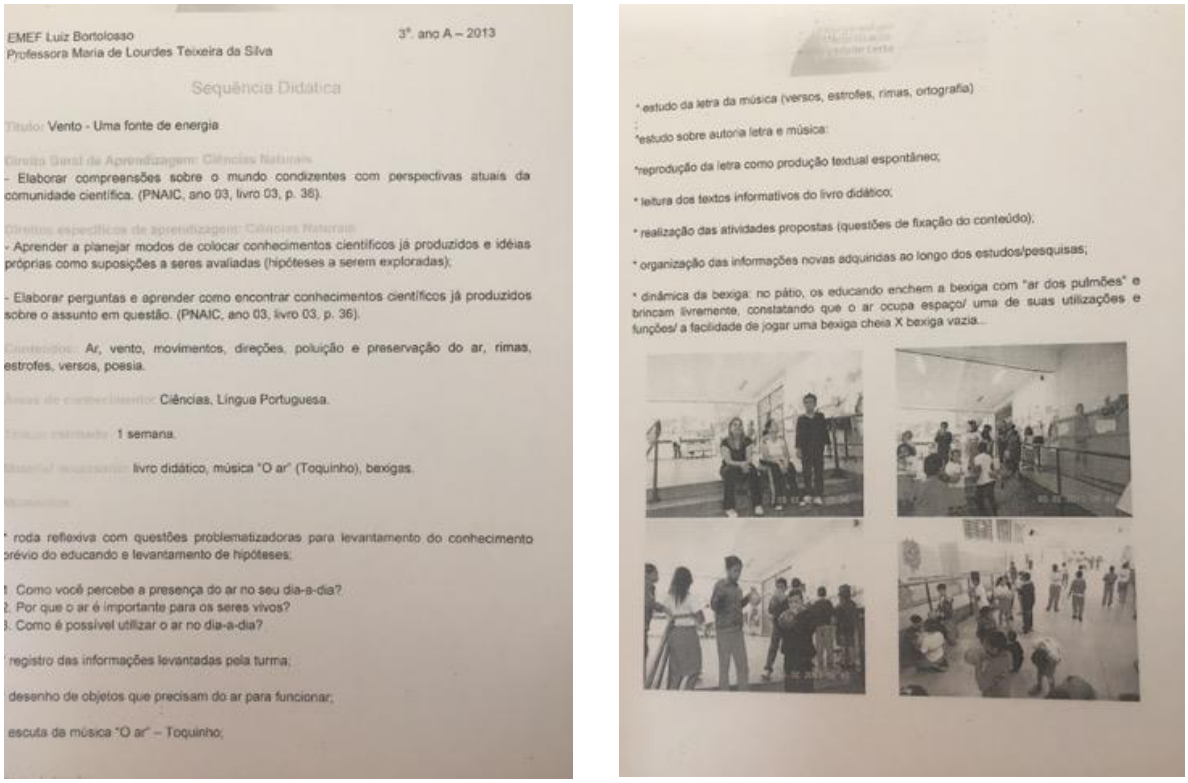
O trabalho com gêneros textuais é potencializado, segundo Joaquim Dolz, Michèle Noverraz, Bernard Schneuwly, se feito em conjunto com a sequência didática, que foi outro ponto muito explorado pelo PNAIC. Estes autores trabalham com a modelização da sequência didática, conceito que acredita que o aluno aprende lendo, vendo, fazendo sozinho e fazendo em grupo.

O programa acredita que ao trabalhar com sequências didáticas o professor consegue planejar melhor as etapas de seu trabalho, explorando mais as características de cada gênero textual, praticando aspectos de sua escrita, para depois chegar a um produto final.

O aluno aprende gradualmente, partindo do que ele já sabe, construindo juntos os saberes que ele precisa dominar. O trabalho com sequência didática permite, ainda, que os eixos leitura, oralidade, produção de textos e análise e reflexão da língua sejam trabalhados em conjunto, e não de maneira fragmentada, como vemos com certa frequência no cotidiano escolar.

Após o estudo acerca de sequência didática, os professores alfabetizadores foram encorajados a elaborarem uma sequência didática a partir de um tema livre, explorando um dos direitos de aprendizagem apresentados.

Figura 36 – Sequência didática elaborada pela professora alfabetizadora sobre o vento, para trabalhar o seguinte direito de aprendizagem: Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas).



EMEF Luiz Bortolasso 3°. ano A – 2013
Professora Maria de Lourdes Teixeira da Silva

Sequência Didática

Título: Vento - Uma fonte de energia

Direito Geral de Aprendizagem: Ciências Naturais
- Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica. (PNAIC, ano 03, livro 03, p. 36).

Direitos específicos de aprendizagem: Ciências Naturais
- Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e idéias próprias como suposições a seres avaliadas (hipóteses a serem exploradas);

- Elaborar perguntas e aprender como encontrar conhecimentos científicos já produzidos sobre o assunto em questão. (PNAIC, ano 03, livro 03, p. 36).

Conteúdos: Ar, vento, movimentos, direções, poluição e preservação do ar, rimas, estrofes, versos, poesia.

Áreas de conhecimento: Ciências, Língua Portuguesa.

Tempo estimado: 1 semana.

Material necessário: livro didático, música "O ar" (Toquinho), bexigas.

Desenvolvimento:

* roda reflexiva com questões problematizadoras para levantamento do conhecimento prévio do educando e levantamento de hipóteses:

1. Como você percebe a presença do ar no seu dia-a-dia?
2. Por que o ar é importante para os seres vivos?
3. Como é possível utilizar o ar no dia-a-dia?

* registro das informações levantadas pela turma;

* desenho de objetos que precisam do ar para funcionar;

* escuta da música "O ar" – Toquinho;

* estudo da letra da música (versos, estrofes, rimas, ortografia)

*estudo sobre autoria letra e música:

*reprodução da letra como produção textual espontâneo;

* leitura dos textos informativos do livro didático;

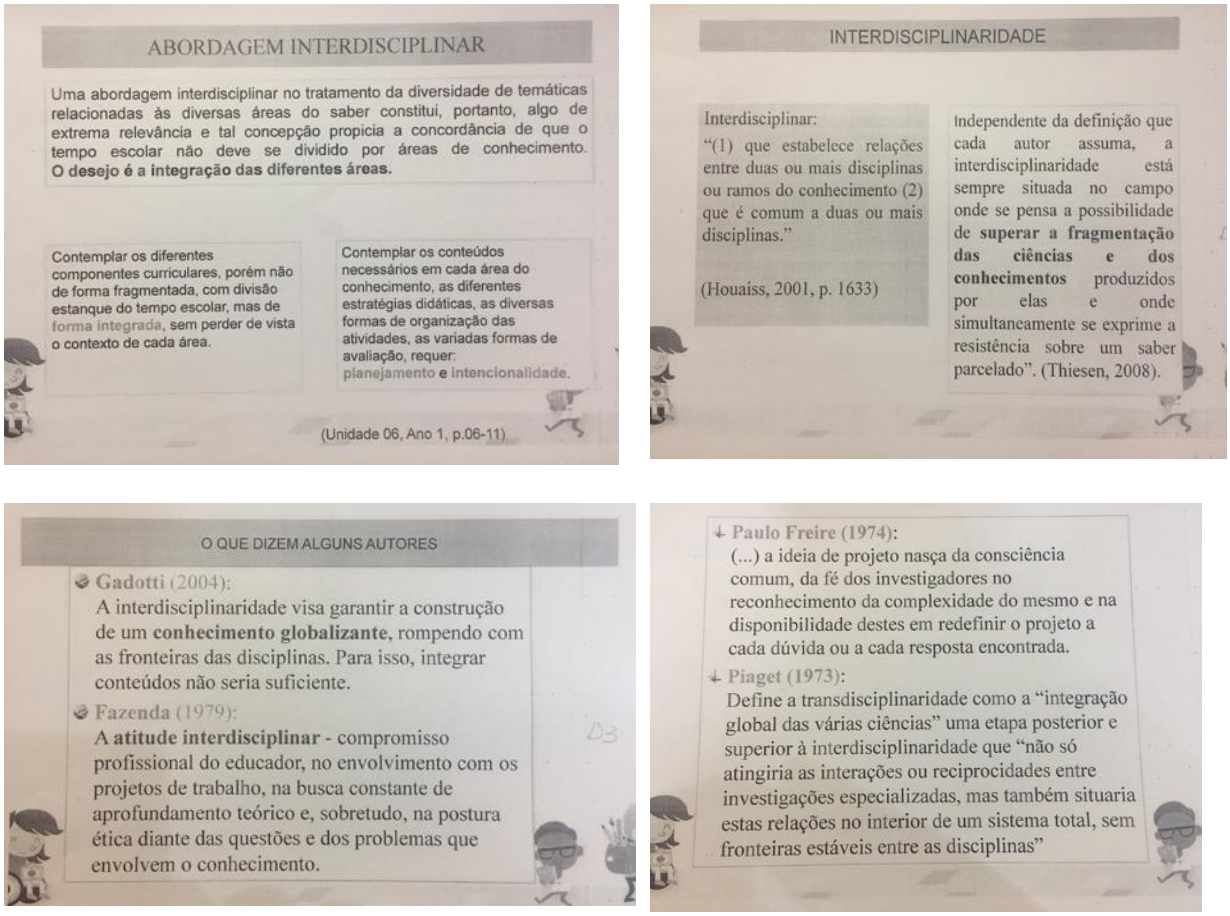
* realização das atividades propostas (questões de fixação do conteúdo);

* organização das informações novas adquiridas ao longo dos estudos/pesquisas;

* dinâmica da bexiga: no pátio, os educando enchem a bexiga com "ar dos pulmões" e brincam livremente, constatando que o ar ocupa espaço/ uma de suas utilizações e funções/ a facilidade de jogar uma bexiga cheia X bexiga vazia...

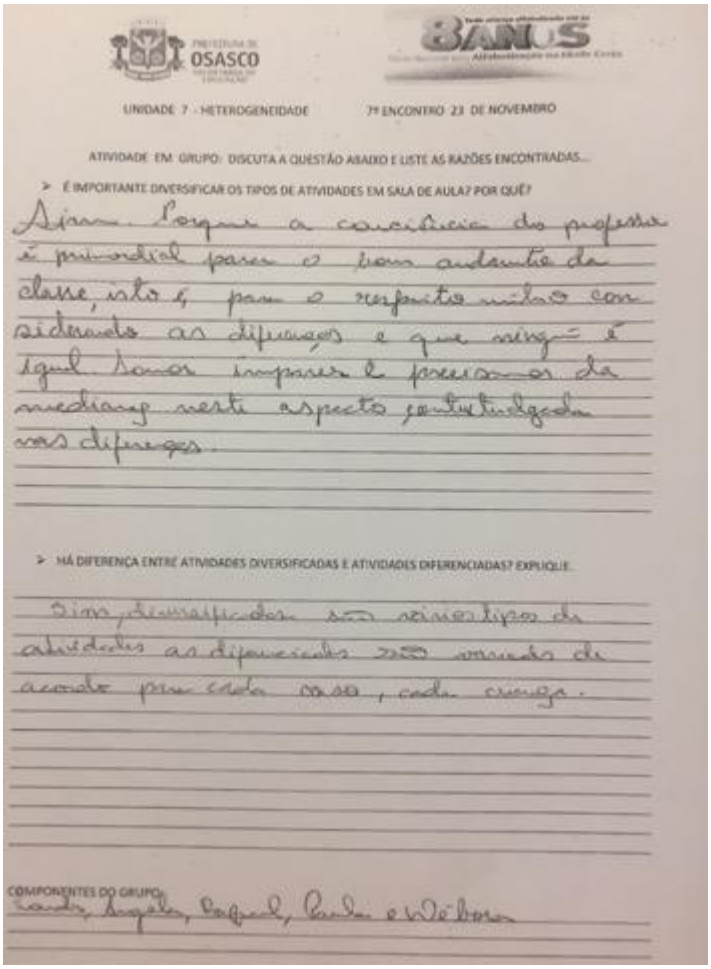
Trabalhar a diversidade de gêneros textuais e sequências didáticas também trouxe a reflexão sobre a heterogeneidade em sala de aula e a interdisciplinaridade. As professoras orientadoras mais uma vez organizaram uma sequência de slides com um compilado do que o material fala acerca do assunto, trazendo as ideias de Moacir Gadotti, Ivani Fazenda, Paulo Freire e Jean Piaget acerca da interdisciplinaridade.

Figura 37 – Slides preparados pela orientadora de estudos a partir do material do PNAIC.



A partir do estudo sobre interdisciplinaridade, heterogeneidade, dialogamos acerca da importância de se diversificar as atividades para os diferentes alunos que temos em sala de aula. Divididos em pequenos grupos, os professores alfabetizadores discutiram sobre essas questões e depois explanaram suas ideias para todos os colegas. Os professores se mostraram surpresos com a reflexão que fizeram, pois muitos confessaram que nunca tinham pensado nestas questões.

Figura 38 – Atividade proposta aos professores cursistas sobre a heterogeneidade.



PREFEITURA DE OSASCO

UNIDADE 7 - HETEROGENEIDADE 7º ENCONTRO 23 DE NOVEMBRO

ATIVIDADE EM GRUPO: DISCUTA A QUESTÃO ABAIXO E LISTE AS RAZÕES ENCONTRADAS...

➢ É IMPORTANTE DIVERSIFICAR OS TIPOS DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA? POR QUÊ?

Sim. Porque a consciência do professor é primordial para o bom andamento da classe, isto é, para o respeito mútuo considerando as diferenças e que ninguém é igual. Somos impares e precisamos da mediação neste aspecto contextualizada nas diferenças.

➢ HÁ DIFERENÇA ENTRE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS E ATIVIDADES DIFERENCIADAS? EXPLIQUE.

Sim, diversificadas são vários tipos de atividades as diferenciadas são variadas de acordo para cada caso, cada criança.

COMPONENTES DO GRUPO:

Ainda na dimensão dos saberes para ensinar, destacamos a avaliação. Durante as discussões foi possível notar que muitos professores ainda utilizam a avaliação como punição e medição de aprendizagem. Foi preciso uma longa reflexão acerca do tema, com exemplos e vivências reais que alguns professores traziam para o grupo sobre suas experiências.

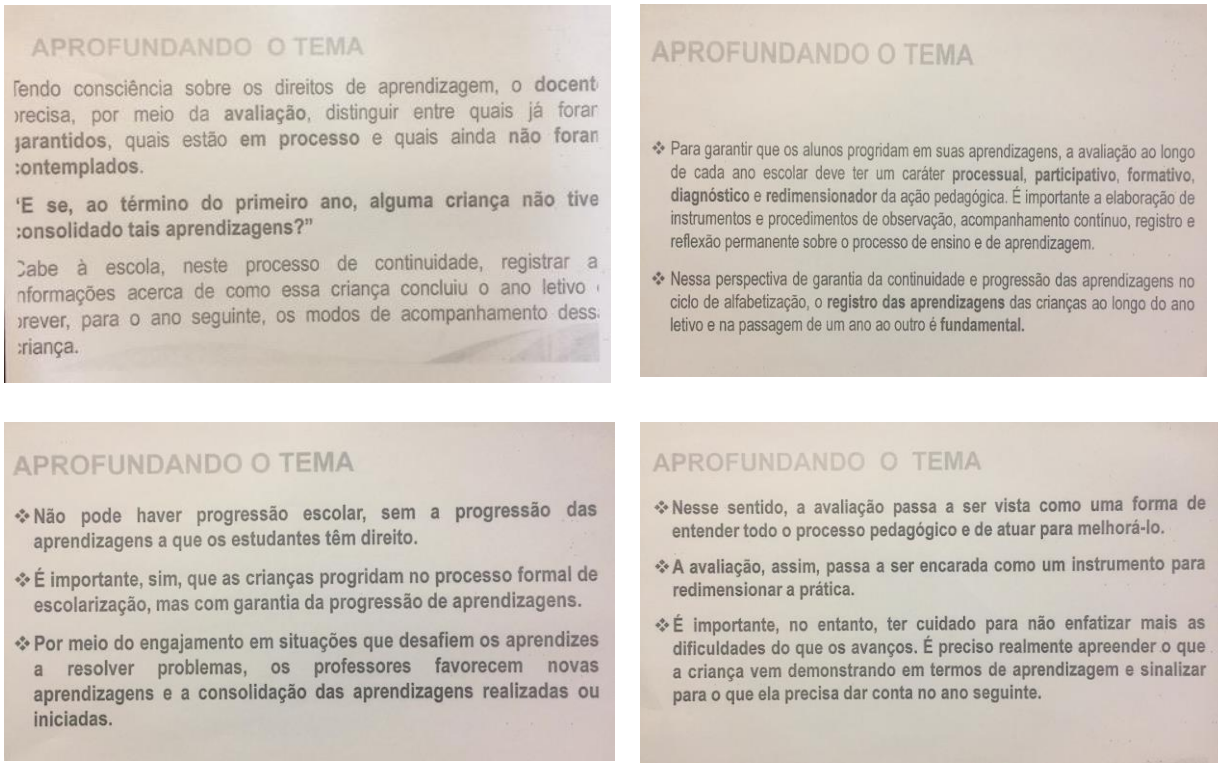
Progressão continuada X promoção automática ainda é uma questão que gera bastante desconforto dentro das escolas e esta é mais uma questão que precisa ser melhor discutida dentro da educação.

O que os professores relatam é bem diferente do que as leis estabelecem. Alunos são promovidos sem o conhecimento básico e não tem o direito de frequentar aulas de reforço e recuperação no ano seguinte. Ele vai ficando à margem, o que gera inúmeros problemas posteriormente.

O programa abordou o assunto com bastante cuidado. Enfatizamos a progressão das aprendizagens e o focamos nos avanços de cada aluno, mas sem descartar o fato que todos os alunos têm direito de aprender e que a escola precisa garantir esses direitos.

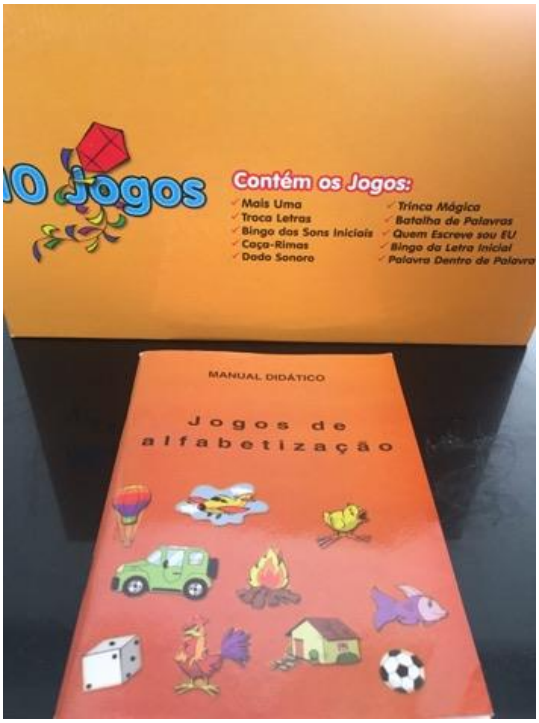
Na visão do PNAIC a avaliação deve ter um caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador da ação pedagógica. A seguir, resumo que os professores alfabetizadores de minha turma fizeram em conjunto, a respeito do tema estudado.

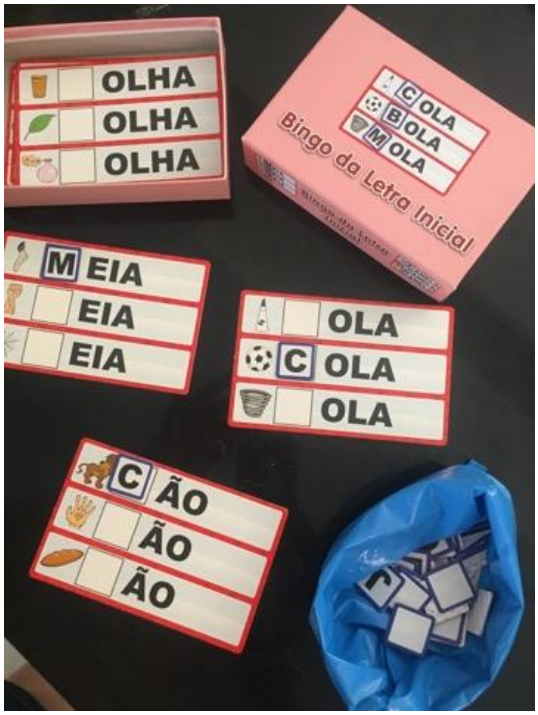
Figura 39 – Resumo das discussões acerca da avaliação.



Por fim, encontramos os jogos de alfabetização enviados às escolas pelo programa, como mais uma ferramenta para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula. É importante ressaltar que todas as escolas do município de Osasco receberam a caixa com os jogos em número suficiente para serem trabalhados com todos os alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Figura 40 – Exemplos de jogos de alfabetização.





Os jogos se configuram como poderosos aliados no processo de alfabetização, pois levam os alunos a refletirem sobre o sistema de escrita, de maneira prazerosa, sem atividades enfadonhas, de repetição, com textos sem sentido. Brincando com o outro, as crianças socializam seus saberes e consolidam a aprendizagem.

Para que o trabalho com os jogos fosse significativo, trabalhamos com eles em um dos encontros presenciais. Dividimos os professores alfabetizadores em grupos e eles foram

convidados a jogar, cada grupo um jogo. Dessa maneira, eles se familiarizaram com o material para que se sentissem seguros ao trabalhar com os alunos em sala de aula.

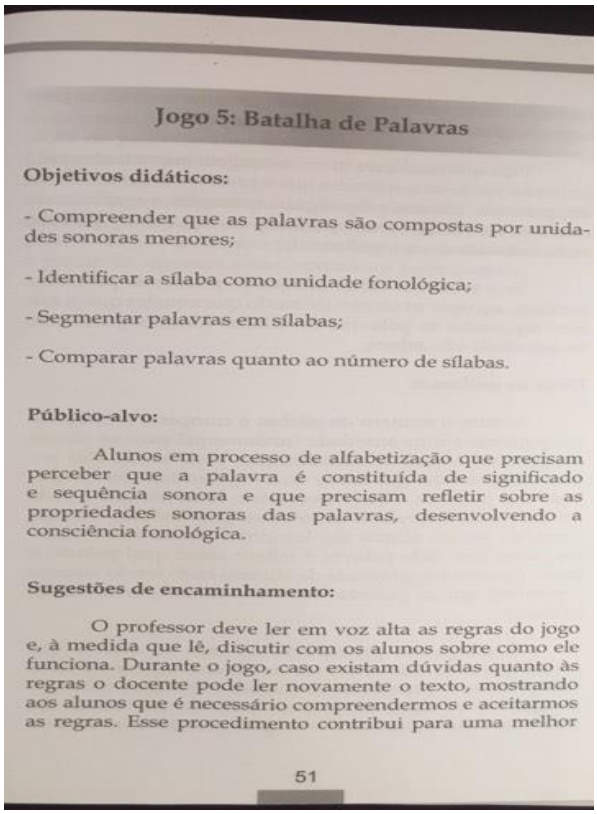
Exploramos as regras, a quantidade de participantes, o tempo de duração de cada jogo, além de discutir quais jogos eram mais interessantes para cada nível de escrita que a criança se encontra. Refletimos sobre as possibilidades nas formações dos grupos, como dividir os alunos de acordo com a hipótese de escrita que se encontravam, aonde colocar os alunos mais avançados, de que maneira agrupar os alunos com mais dificuldades.

Outra atividade foi com o manual didático dos jogos. Ele traz a explicação de cada um dos jogos, objetivos didáticos, público-alvo, sugestões de encaminhamento e dicas ao professor. Além do que já consta no material, ainda fizemos novas sugestões de regras e maneiras de utilizar os jogos.

Essa foi uma atividade muito prazerosa para os professores, pois percebemos que eles estavam empolgados em explorar os jogos, se dedicaram a estudar o manual e falaram com entusiasmo sobre as possibilidades que encontraram em cada jogo.

Alguns professores confessaram que tinham receio de trabalhar com jogos em sala de aula, com medo de indisciplina e por não conseguir estudar o material previamente. Com essa possibilidade durante a formação, ficaram mais seguros e depois deram o retorno de que os alunos gostavam de usar os jogos durante as aulas e que notaram avanços nos níveis de escrita dos alunos que estavam em processo de alfabetização.

Figura 41 – Exemplo de explicação do manual didático para um dos jogos de alfabetização.



Jogo 5: Batalha de Palavras

Objetivos didáticos:

- 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.

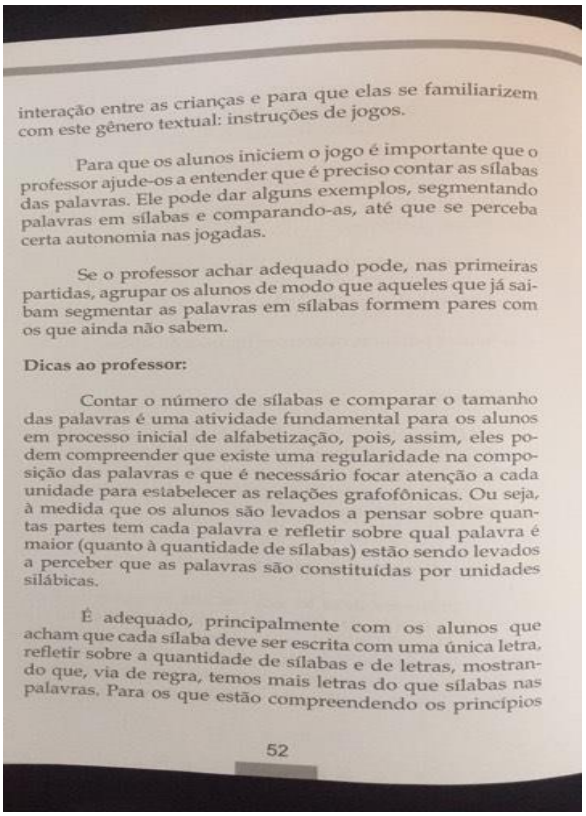
Público-alvo:

Alunos em processo de alfabetização que precisam perceber que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica.

Sugestões de encaminhamento:

O professor deve ler em voz alta as regras do jogo e, à medida que lê, discutir com os alunos sobre como ele funciona. Durante o jogo, caso existam dúvidas quanto às regras o docente pode ler novamente o texto, mostrando aos alunos que é necessário compreendermos e aceitarmos as regras. Esse procedimento contribui para uma melhor

51



interação entre as crianças e para que elas se familiarizem com este gênero textual: instruções de jogos.

Para que os alunos iniciem o jogo é importante que o professor ajude-os a entender que é preciso contar as sílabas das palavras. Ele pode dar alguns exemplos, segmentando palavras em sílabas e comparando-as, até que se perceba certa autonomia nas jogadas.

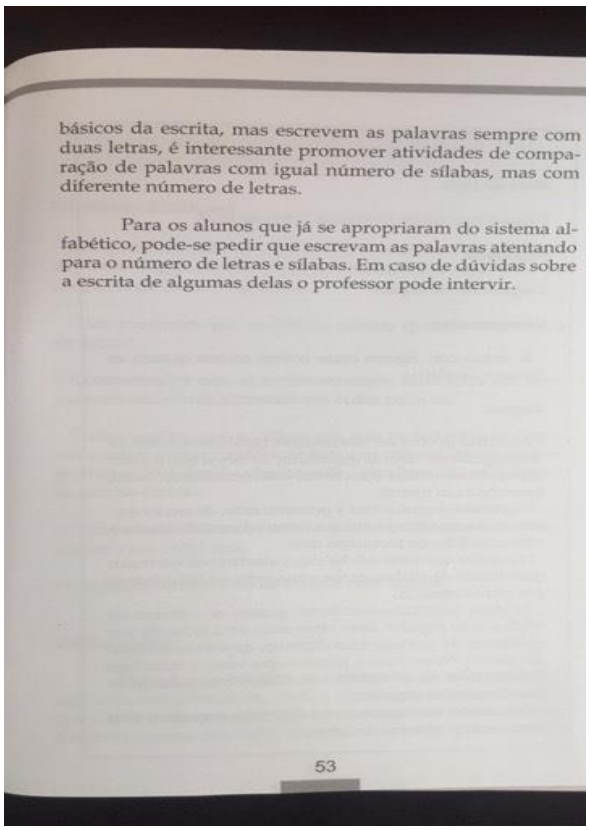
Se o professor achar adequado pode, nas primeiras partidas, agrupar os alunos de modo que aqueles que já saibam segmentar as palavras em sílabas formem pares com os que ainda não sabem.

Dicas ao professor:

Contar o número de sílabas e comparar o tamanho das palavras é uma atividade fundamental para os alunos em processo inicial de alfabetização, pois, assim, eles podem compreender que existe uma regularidade na composição das palavras e que é necessário focar atenção a cada unidade para estabelecer as relações grafofônicas. Ou seja, à medida que os alunos são levados a pensar sobre quantas partes tem cada palavra e refletir sobre qual palavra é maior (quanto à quantidade de sílabas) estão sendo levados a perceber que as palavras são constituídas por unidades silábicas.

É adequado, principalmente com os alunos que acham que cada sílaba deve ser escrita com uma única letra, refletir sobre a quantidade de sílabas e de letras, mostrando que, via de regra, temos mais letras do que sílabas nas palavras. Para os que estão compreendendo os princípios

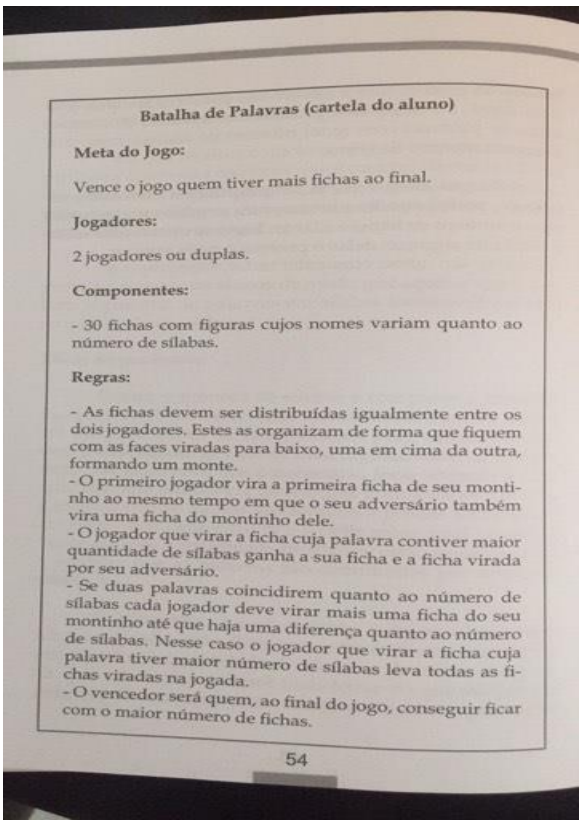
52



básicos da escrita, mas escrevem as palavras sempre com duas letras, é interessante promover atividades de comparação de palavras com igual número de sílabas, mas com diferente número de letras.

Para os alunos que já se apropriaram do sistema alfabético, pode-se pedir que escrevam as palavras atentando para o número de letras e sílabas. Em caso de dúvidas sobre a escrita de algumas delas o professor pode intervir.

53



Batalha de Palavras (cartela do aluno)

Meta do Jogo:

Vence o jogo quem tiver mais fichas ao final.

Jogadores:

2 jogadores ou duplas.

Componentes:

- 30 fichas com figuras cujos nomes variam quanto ao número de sílabas.

Regras:

- As fichas devem ser distribuídas igualmente entre os dois jogadores. Estes as organizam de forma que fiquem com as faces viradas para baixo, uma em cima da outra, formando um monte.
- O primeiro jogador vira a primeira ficha de seu montinho ao mesmo tempo em que o seu adversário também vira uma ficha do montinho dele.
- O jogador que virar a ficha cuja palavra contiver maior quantidade de sílabas ganha a sua ficha e a ficha virada por seu adversário.
- Se duas palavras coincidirem quanto ao número de sílabas cada jogador deve virar mais uma ficha do seu montinho até que haja uma diferença quanto ao número de sílabas. Nesse caso o jogador que virar a ficha cuja palavra tiver maior número de sílabas leva todas as fichas viradas na jogada.
- O vencedor será quem, ao final do jogo, conseguir ficar com o maior número de fichas.

54

3.2.4 Dimensão Estética e Cultural

Foram consideradas atividades da dimensão estética e cultural todas as **leituras deleite**, que a orientadora de estudos trazia para iniciar todos os encontros, diversos tipos de textos, assim incentivando os professores alfabetizadores a também iniciarem suas aulas com as crianças sempre com uma leitura. Contos, letras de música, notícias, livros de literatura infantil, trechos de histórias conhecidas, cantigas, histórias em quadrinho...

Esse momento de leitura serve para criar um momento de encantamento no início da aula, onde todos se concentram para ouvir e são convidados a viajar em suas memórias, lembranças, acontecimentos e sonhos.

Ao diversificar os gêneros textuais, o professor amplia o repertório de leitura do aluno e não se limita a ler apenas alguns poucos tipos de texto. Quando o texto é muito grande, a orientação é que o professor leia um pouco por dia, para não ficar cansativo para a criança.

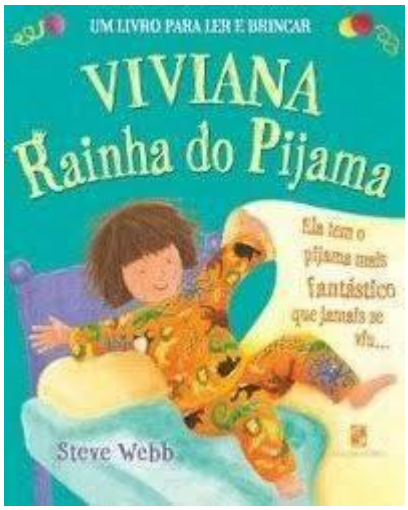
É interessante que o professor também diversifique os suportes textuais e as estratégias de leitura. Pode-se usar um fundo musical ao se ler uma letra de música; livros digitalizados projetados na parede, fazendo com que os alunos vejam as imagens ampliadas, ler uma notícia direto de um jornal. A diversificação tende a prender cada vez mais a atenção dos alunos.

Esse momento de leitura por parte do professor também leva o aluno a observar questões como entonação, postura, respeito à pontuação, altura de voz adequada, interpretação, inferências. Estas aprendizagens farão com que o aluno se inspire em seu professor quando chegar sua vez de ler algo em voz alta para a turma.

Lembrando que a oralidade faz parte das capacidades a serem adquiridas durante o processo de alfabetização, a leitura deleite se torna uma estratégia de grande valia neste caminhar.

Vale salientar que, ao final da leitura, os alunos não devem ser indagados sobre o que entenderam. Se alguém quiser falar, de livre e espontânea vontade, o professor abre esse espaço. Entretanto, a leitura deleite não pode ter nenhum caráter avaliativo. Quanto menos o aluno se sentir pressionado, mais ele vai se envolver.

Figura 42 – Exemplos de leitura deleite encontradas nos portfólios.



"Ler"	***"A paz"***
Ler é o melhor remédio. Leia jornal…Leia outdoor… Leia letreiros da estação do trem… Leia os preços do supermercado… Leia alguém! Ler é a maior comédia! Leia etiqueta jeans… Leia histórias em quadrinhos… Leia a continha do bar… Leia a bula do remédio… Leia a página do ano passado perdida no canto da pia enrolando chuchus… Leia a vida! Leia os olhos, leia as mãos. Leia os lábios e os desejos das pessoas… Leia a interação que ocorre ou não entre física, geografia, informática, trabalho, miséria e chateação… Leia as impossibilidades.. Leia ainda mais as esperanças… Leia o que lhe der na telha… …mas leia, e as idéias virão! Luís Fernando Veríssimo	A paz invadiu o meu coração De repente, me encheu de paz Como se o vento de um tufão Arrancasse meus pés do chão Onde eu já não me enterro mais A paz fez um mar da revolução Invadir meu destino, a paz Como aquela grande explosão Uma bomba sobre o Japão Fez nascer o Japão da paz Eu pensei em mim Eu pensei em ti Eu chorei por nós Que contradição Só a guerra faz Nosso amor em paz Eu vim Vim parar na beira do cais Onde a estrada chegou ao fim Onde o fim da tarde é lilás Onde o mar arrebenta em mim O lamento de tantos "ais" Lucas Correa De Oliveira / Wilibaldo Neto

Outra atividade que foi caracterizada como pertencente a esta dimensão foi o desenvolvimento de **jogos e brincadeiras** que ampliam possibilidades de leitura e escrita, como dominó de palavras, bingo de letras, quebra-cabeça de palavras.

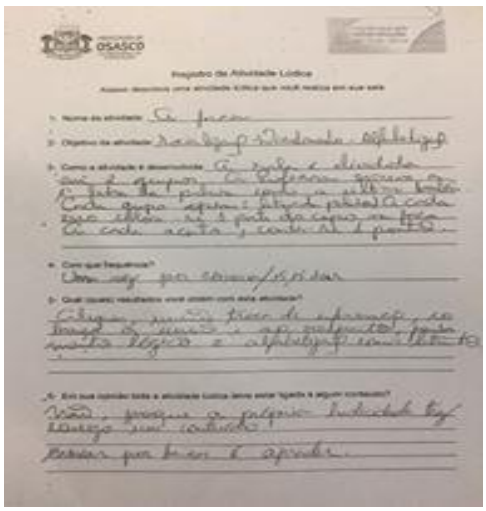
Os professores alfabetizadores foram convidados a desenvolver uma atividade lúdica em grupo, durante um encontro presencial. Depois aplicaram esta atividade com seus alunos, e no próximo encontro presencial trouxeram uma devolutiva.

Professores sempre avaliam atividades como essa de maneira positiva, pois cada um desenvolveu uma atividade de acordo com a realidade de sua turma, sem vir pronto ou imposto pelo programa. E o fato de depois compartilharem com os colegas como a atividade se desenrolou em sala de aula, torna-se um exercício de ação-reflexão-ação, pois durante o processo de apresentar sua atividade e ouvir a opinião do outro, é possível aprimorar ainda mais sua atividade.

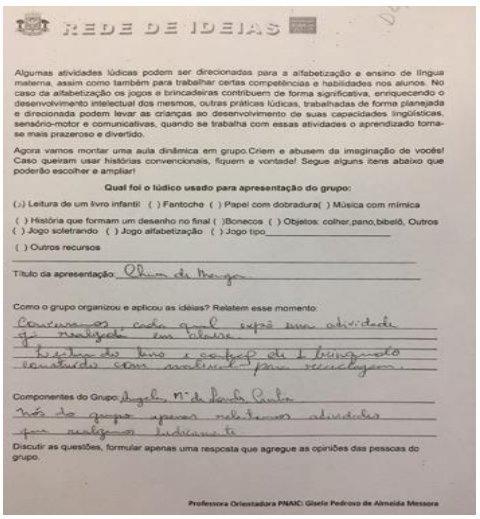
Além disso, ao conhecer as atividades que todos os colegas desenvolveram, o professor aumenta seu repertório, possibilitando aplicar a atividade desenvolvida pelo colega, em sua turma de alunos.

Algumas atividades relacionadas à matemática que foram trabalhadas durante a formação foram classificadas nesta dimensão por sempre aparecer de forma lúdica, para ser trabalhadas com jogos e brincadeiras.

Figuras 43 – Registro de atividades lúdicas.



Registro de Atividade Lúdica



REDE DE IDEIAS

Algumas atividades lúdicas podem ser direcionadas para a alfabetização e ensino de língua materna, assim como também para trabalhar certas competências e habilidades nos alunos. No caso da alfabetização os jogos e brincadeiras contribuem de forma significativa, enriquecendo o desenvolvimento intelectual dos mesmos, outras práticas lúdicas, trabalhadas de forma planejada e direcionada podem levar as crianças ao desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas, sensório-motor e comunicativas, quando se trabalha com essas atividades o aprendizado torna-se mais prazeroso e divertido.

Agora vamos montar uma aula dinâmica em grupo.Criem e abusem da imaginação de vocês! Caso queiram usar histórias convencionais, fiquem a vontade! Segue alguns itens abaixo que poderão escolher e ampliar!

Qual foi o lúdico usado para apresentação do grupo:

(.) Leitura de um livro infantil ( ) Fantoche ( ) Papel com dobradura( ) Música com mímica

( ) História que formam um desenho no final ( )Bonecos ( ) Objetos: colher,pano,bibelô, Outros ( ) Jogo soletrando ( ) Jogo alfabetização ( ) Jogo tipo

( ) Outros recursos

Título da apresentação: Chim de Menga

Como o grupo organizou e aplicou as idéias? Relatem esse momento:

Conversamos cada qual expõe uma atividade já realizada em classe.

Leitura do livro e confecção de 1 brinquedo construído com material para reciclagem.

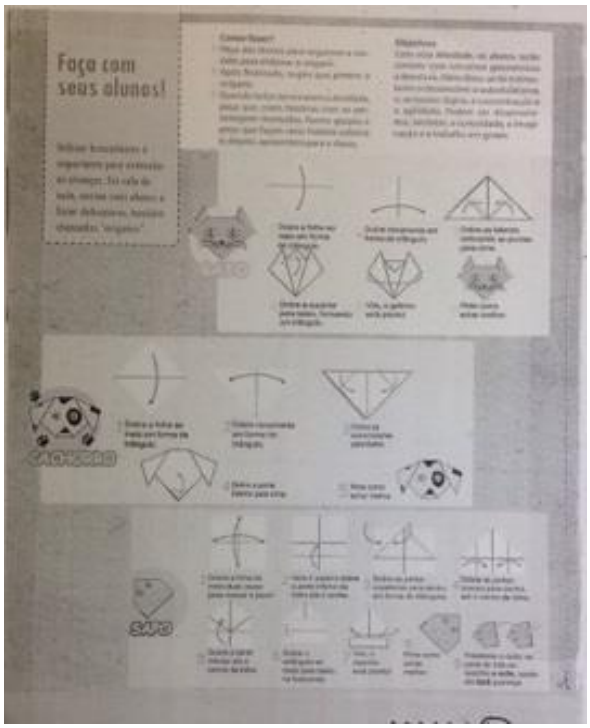
Componentes do Grupo: Angela, Mª de Lourdes Carlos

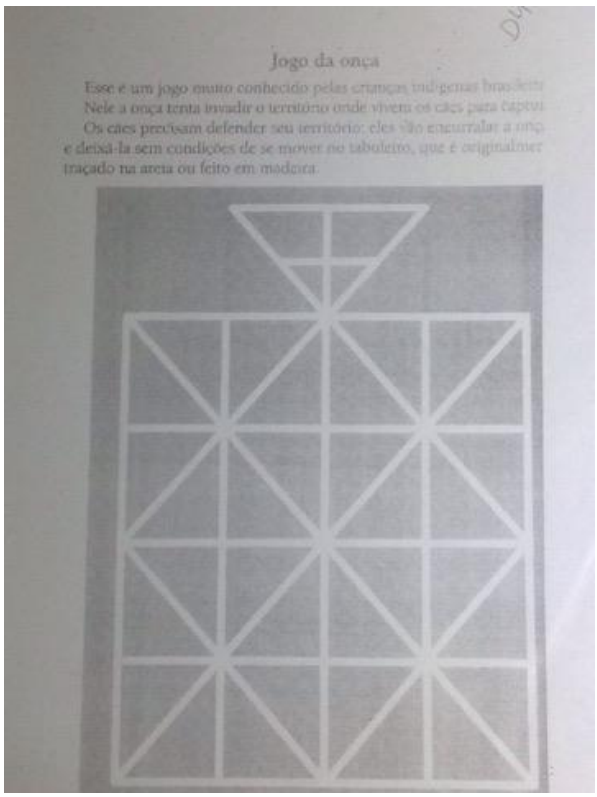
Nós do grupo apenas relatamos atividades que realizamos ludicamente

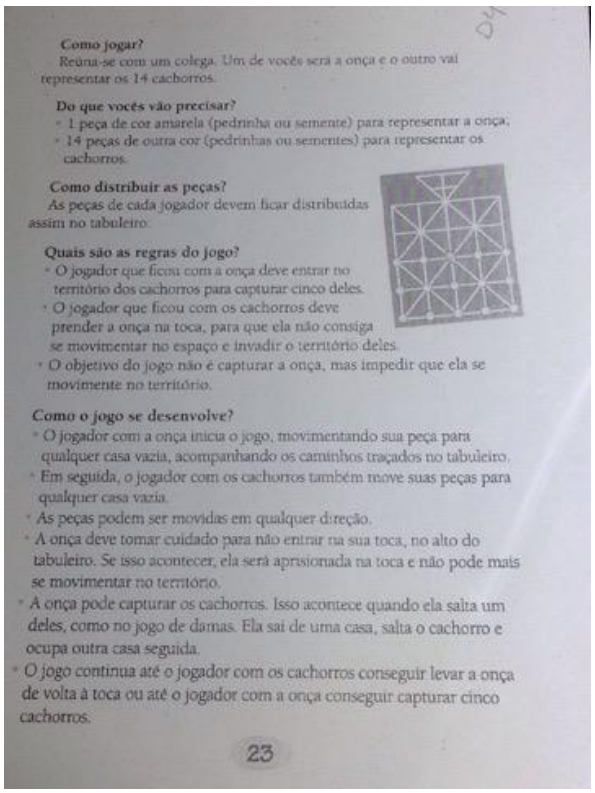
Discutir as questões, formular apenas uma resposta que agregue as opiniões das pessoas do grupo.

Professora Orientadora PNAIC: Gisele Pedroso de Almeida Messora

Figura 44 – Atividades com jogos e brincadeiras.

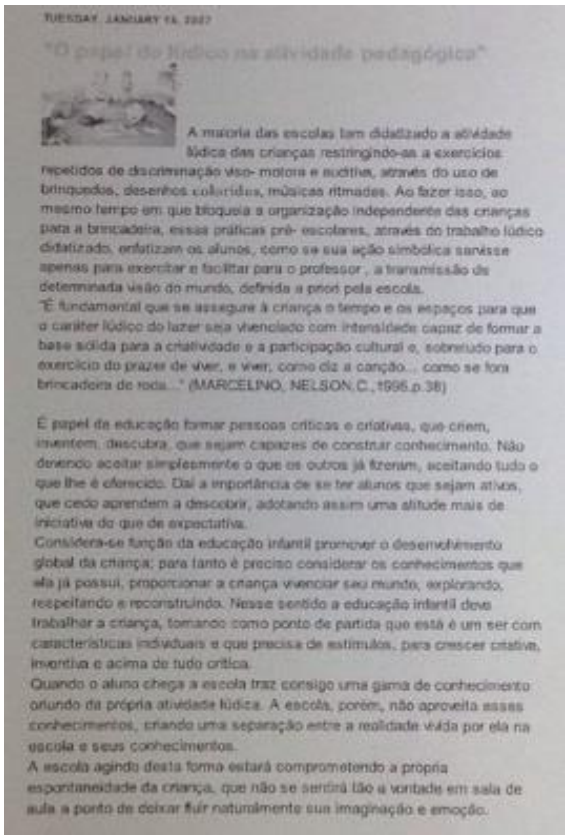






Os professores também realizaram pesquisas acerca do assunto:

Figura 45 – Pesquisa sobre ludicidade.



TUESDAY, JANUARY 16, 2007

"O papel do lúdico na atividade pedagógica"

A maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação viso- motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos, músicas ritmadas. Ao fazer isso, ao mesmo tempo em que bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, essas práticas pré- escolares, através do trabalho lúdico didatizado, enfatizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar para o professor, a transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola.

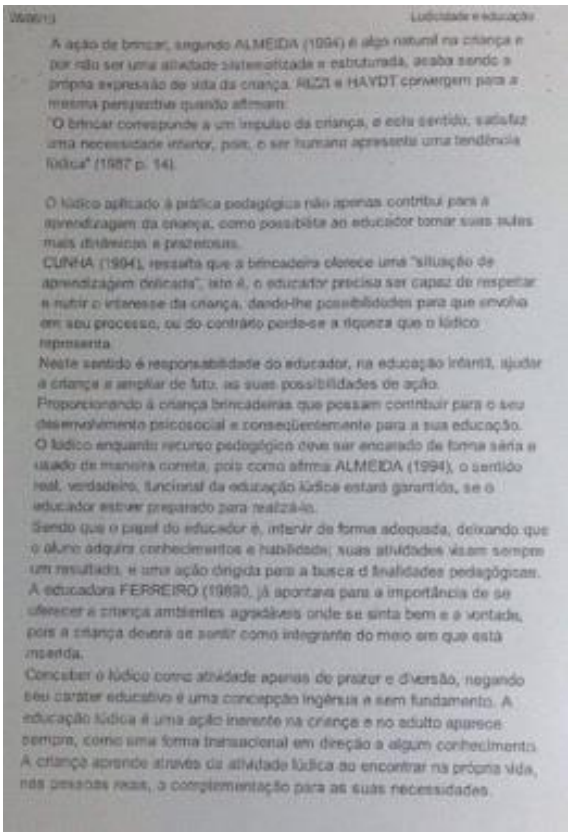
"É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção... como se fora brincadeira de roda..." (MARCELINO, NELSON.C., 1996,p.38)

É papel da educação formar pessoas críticas e criativas, que criem, inventem, descubra, que sejam capazes de construir conhecimento. Não devendo aceitar simplesmente o que os outros já fizeram, aceitando tudo o que lhe é oferecido. Daí a importância de se ter alunos que sejam ativos, que cedo aprendem a descobrir, adotando assim uma atitude mais de iniciativa do que de expectativa.

Considera-se função da educação infantil promover o desenvolvimento global da criança; para tanto é preciso considerar os conhecimentos que ela já possui, proporcionar a criança vivenciar seu mundo, explorando, respeitando e reconstruindo. Nesse sentido a educação infantil deve trabalhar a criança, tomando como ponto de partida que está é um ser com características individuais e que precisa de estímulos, para crescer criativa, inventiva e acima de tudo crítica.

Quando o aluno chega a escola traz consigo uma gama de conhecimento oriundo da própria atividade lúdica. A escola, porém, não aproveita esses conhecimentos, criando uma separação entre a realidade vivida por ela na escola e seus conhecimentos.

A escola agindo desta forma estará comprometendo a própria espontaneidade da criança, que não se sentirá tão a vontade em sala de aula a ponto de deixar fluir naturalmente sua imaginação e emoção.



Ludicidade e educação

A ação de brincar, segundo ALMEIDA (1994) é algo natural na criança e por não ser uma atividade sistematizada e estruturada, acaba sendo a própria expressão de vida da criança. RIZZI e HAYDT convergem para a mesma perspectiva quando afirmam:

"O brincar corresponde a um impulso da criança, e nesse sentido, satisfaz uma necessidade interior, pois, o ser humano apresenta uma tendência lúdica" (1987 p. 14).

O lúdico aplicado à prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas.

CUNHA (1994), ressalta que a brincadeira oferece uma "situação de aprendizagem delicada", isto é, o educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para que envolva em seu processo, ou do contrário perde-se a riqueza que o lúdico representa.

Neste sentido é responsabilidade do educador, na educação infantil, ajudar a criança a ampliar de fato, as suas possibilidades de ação.

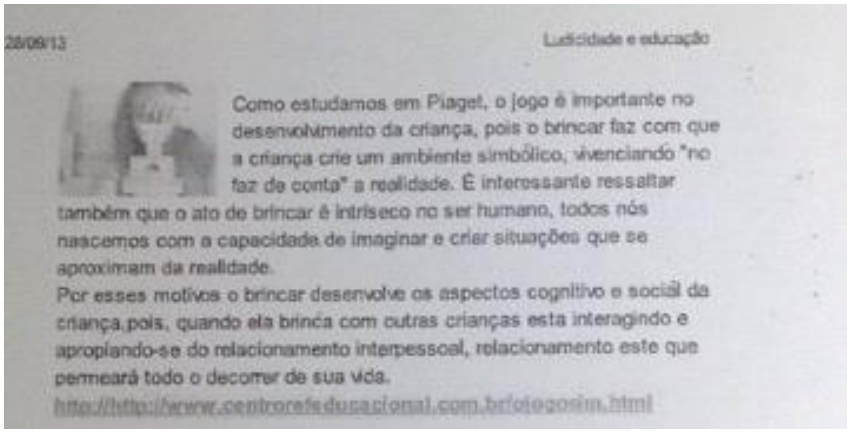
Proporcionando à criança brincadeiras que possam contribuir para o seu desenvolvimento psicossocial e conseqüentemente para a sua educação.

O lúdico enquanto recurso pedagógico deve ser encarado de forma séria e usado de maneira correta, pois como afirma ALMEIDA (1994), o sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido, se o educador estiver preparado para realizá-lo.

Sendo que o papel do educador é, intervir de forma adequada, deixando que o aluno adquira conhecimentos e habilidade; suas atividades visam sempre um resultado, e uma ação dirigida para a busca d finalidades pedagógicas.

A educadora FERREIRO (1988), já apontava para a importância de se oferecer a criança ambientes agradáveis onde se sinta bem e a vontade, pois a criança deverá se sentir como integrante do meio em que está inserida.

Conceber o lúdico como atividade apenas de prazer e diversão, negando seu caráter educativo é uma concepção ingênua e sem fundamento. A educação lúdica é uma ação inerente na criança e no adulto aparece sempre, como uma forma transacional em direção a algum conhecimento. A criança aprende através da atividade lúdica ao encontrar na própria vida, nas pessoas reais, a complementação para as suas necessidades.



28/09/13 Ludicidade e educação

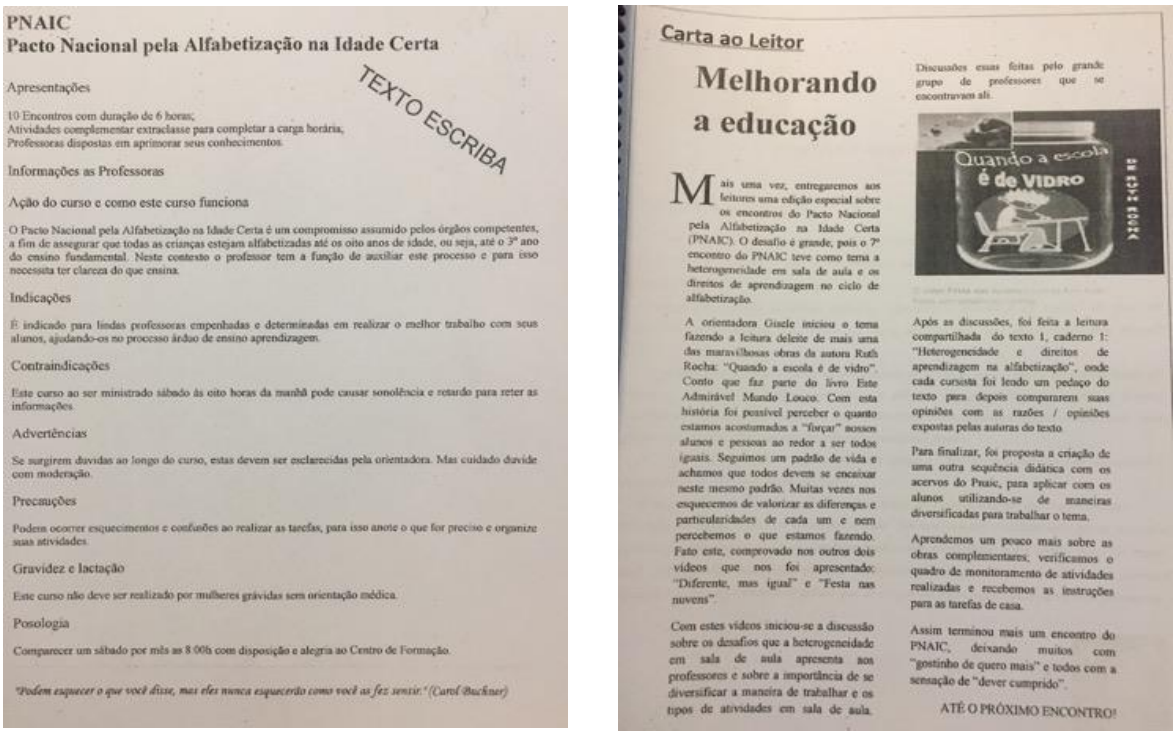
Como estudamos em Piaget, o jogo é importante no desenvolvimento da criança, pois o brincar faz com que a criança crie um ambiente simbólico, vivenciando "no faz de conta" a realidade. É interessante ressaltar também que o ato de brincar é intríseco no ser humano, todos nós nascemos com a capacidade de imaginar e criar situações que se aproximam da realidade.

Por esses motivos o brincar desenvolve os aspectos cognitivo e social da criança,pois, quando ela brinca com outras crianças esta interagindo e apropiando-se do relacionamento interpessoal, relacionamento este que permeará todo o decorrer de sua vida.

http://http://www.centrorefeducacional.com.br/ojogosim.html

Outra atividade que foi classificada nesta dimensão, embora já citada na dimensão 2, foi o registro que os professores alfabetizadores faziam de cada encontro presencial, chamada de **texto escriba**, cada vez no formato de um gênero textual, seguindo as regras de estruturação, linguagem e padrão do gênero escolhido. Essa atividade tornou-se importante ferramenta de pesquisa, pois chegamos em gêneros pouco trabalhados normalmente na escola, e os professores precisaram buscar informações das características de cada gênero para produzir seus textos e apresentar aos colegas.

Figura 46 – Registro dos professores.



PNAIC
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

TEXTO ESCRIBA

Apresentações

10 Encontros com duração de 6 horas;
Atividades complementar extraclasse para completar a carga horária;
Professoras dispostas em aprimorar seus conhecimentos.

Informações as Professoras

Ação do curso e como este curso funciona

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido pelos órgãos competentes, a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental. Neste contexto o professor tem a função de auxiliar este processo e para isso necessita ter clareza do que ensina.

Indicações

É indicado para lindas professoras empenhadas e determinadas em realizar o melhor trabalho com seus alunos, ajudando-os no processo árduo de ensino aprendizagem.

Contraindicações

Este curso ao ser ministrado sábado às oito horas da manhã pode causar sonolência e retardo para reter as informações.

Advertências

Se surgirem duvidas ao longo do curso, estas devem ser esclarecidas pela orientadora. Mas cuidado duvide com moderação.

Precauções

Podem ocorrer esquecimentos e confusões ao realizar as tarefas, para isso anote o que for preciso e organize suas atividades.

Gravidez e lactação

Este curso não deve ser realizado por mulheres grávidas sem orientação médica.

Posologia

Comparecer um sábado por mês as 8:00h com disposição e alegria ao Centro de Formação.

"Podem esquecer o que você disse, mas eles nunca esquecerão como você as fez sentir." (Carol Buchner)

Carta ao Leitor

Melhorando a educação

Mais uma vez, entregaremos aos leitores uma edição especial sobre os encontros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O desafio é grande, pois o 7º encontro do PNAIC teve como tema a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

A orientadora Gisele iniciou o tema fazendo a leitura deleite de mais uma das maravilhosas obras da autora Ruth Rocha: "Quando a escola é de vidro". Conto que faz parte do livro Este Admirável Mundo Louco. Com esta história foi possível perceber o quanto estamos acostumados a "forçar" nossos alunos e pessoas ao redor a ser todos iguais. Seguimos um padrão de vida e achamos que todos devem se encaixar neste mesmo padrão. Muitas vezes nos esquecemos de valorizar as diferenças e particularidades de cada um e nem percebemos o que estamos fazendo. Fato este, comprovado nos outros dois vídeos que nos foi apresentado: "Diferente, mas igual" e "Festa nas nuvens".

Com estes vídeos iniciou-se a discussão sobre os desafios que a heterogeneidade em sala de aula apresenta aos professores e sobre a importância de se diversificar a maneira de trabalhar e os tipos de atividades em sala de aula.

Discussões essas feitas pelo grande grupo de professores que se encontravam ali.

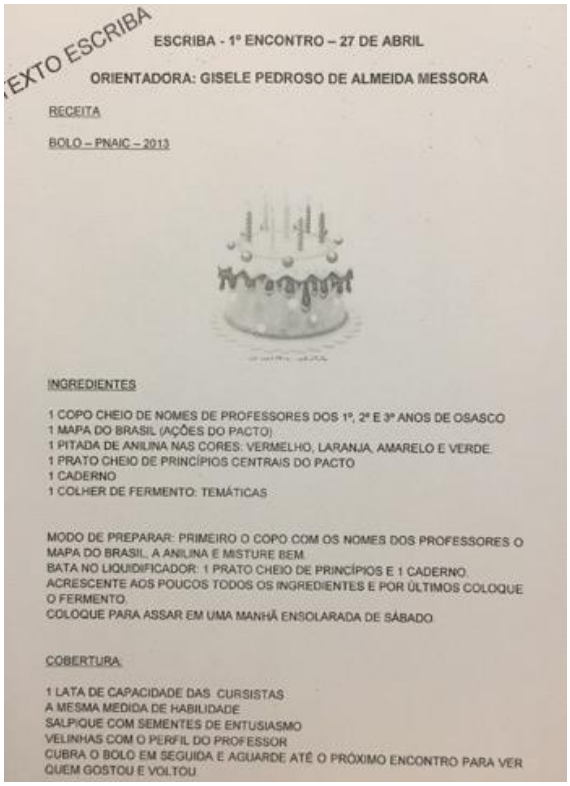
Após as discussões, foi feita a leitura compartilhada do texto 1, caderno 1: "Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização", onde cada cursista foi lendo um pedaço do texto para depois compararem suas opiniões com as razões / opiniões expostas pelas autoras do texto.

Para finalizar, foi proposta a criação de uma outra sequência didática com os acervos do Pnaic, para aplicar com os alunos utilizando-se de maneiras diversificadas para trabalhar o tema.

Aprendemos um pouco mais sobre as obras complementares; verificamos o quadro de monitoramento de atividades realizadas e recebemos as instruções para as tarefas de casa.

Assim terminou mais um encontro do PNAIC, deixando muitos com "gostinho de quero mais" e todos com a sensação de "dever cumprido".

ATÉ O PRÓXIMO ENCONTRO!



EXTO ESCRIBA

ESCRIBA - 1º ENCONTRO – 27 DE ABRIL

ORIENTADORA: GISELE PEDROSO DE ALMEIDA MESSORA

RECEITA

BOLO – PNAIC – 2013

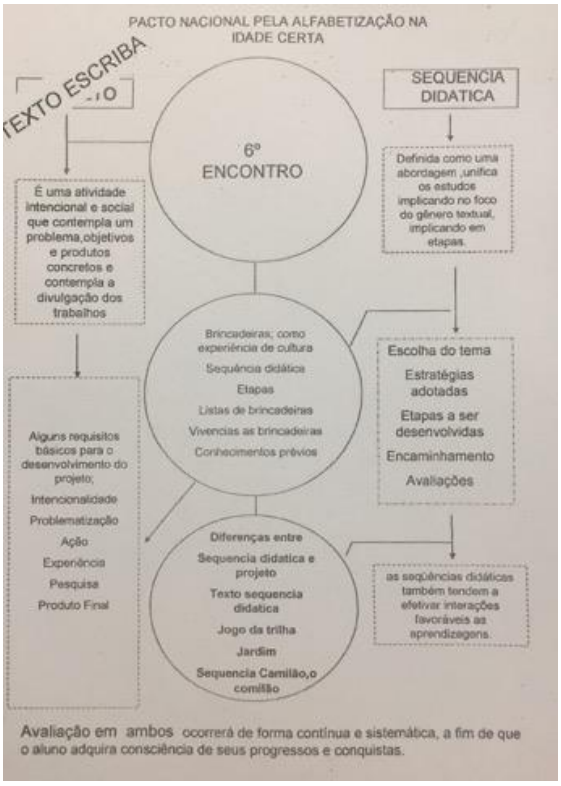
INGREDIENTES

1 COPO CHEIO DE NOMES DE PROFESSORES DOS 1º, 2º E 3º ANOS DE OSASCO
1 MAPA DO BRASIL (AÇÕES DO PACTO)
1 PITADA DE ANILINA NAS CORES: VERMELHO, LARANJA, AMARELO E VERDE.
1 PRATO CHEIO DE PRINCÍPIOS CENTRAIS DO PACTO
1 CADERNO
1 COLHER DE FERMENTO: TEMÁTICAS

MODO DE PREPARAR: PRIMEIRO O COPO COM OS NOMES DOS PROFESSORES O MAPA DO BRASIL, A ANILINA E MISTURE BEM.
BATA NO LIQUIDIFICADOR: 1 PRATO CHEIO DE PRINCÍPIOS E 1 CADERNO.
ACRESCENTE AOS POUCOS TODOS OS INGREDIENTES E POR ÚLTIMOS COLOQUE O FERMENTO.
COLOQUE PARA ASSAR EM UMA MANHÃ ENSOLARADA DE SÁBADO.

COBERTURA:

1 LATA DE CAPACIDADE DAS CURSISTAS
A MESMA MEDIDA DE HABILIDADE
SALPIQUE COM SEMENTES DE ENTUSIASMO
VELINHAS COM O PERFIL DO PROFESSOR
CUBRA O BOLO EM SEGUIDA E AGUARDE ATÉ O PRÓXIMO ENCONTRO PARA VER QUEM GOSTOU E VOLTOU.



PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

EXTO ESCRIBA

-IO

6º ENCONTRO

SEQUENCIA DIDATICA

É uma atividade intencional e social que contempla um problema,objetivos e produtos concretos e contempla a divulgação dos trabalhos

Definida como uma abordagem ,unifica os estudos implicando no foco do gênero textual, implicando em etapas.

Brincadeiras; como experiência de cultura
Sequência didática
Etapas
Listas de brincadeiras
Vivencias as brincadeiras
Conhecimentos prévios

Escolha do tema
Estratégias adotadas
Etapas a ser desenvolvidas
Encaminhamento
Avaliações

Alguns requisitos básicos para o desenvolvimento do projeto;
Intencionalidade
Problematização
Ação
Experiência
Pesquisa
Produto Final

Diferenças entre
Sequencia didatica e projeto
Texto sequencia didatica
Jogo da trilha
Jardim
Sequencia Camilão,o camilão

as seqüências didáticas também tendem a efetivar interações favoráveis as aprendizagens.

Avaliação em ambos ocorrerá de forma contínua e sistemática, a fim de que o aluno adquira consciência de seus progressos e conquistas.

Atividades extras também fizeram parte da composição da carga horária da formação. Como parte do curso se deu à distância, os professores alfabetizadores foram estimulados a frequentar e visitar diversas atividades culturais, como mostras, exposições, peças de teatro, museus. A orientadora de estudos deu várias sugestões durante a formação e o professor que trouxe comprovante e relatório de alguma atividade cultural, teve um acréscimo de horas em sua participação no programa.

Com essa atitude, os professores alfabetizadores também se sentiram estimulados a fazer o mesmo com seus alunos. Alguns conseguiram organizar estudos do meio com sua turma e frequentemente orientavam os pais a levarem os filhos a lugares como estes.

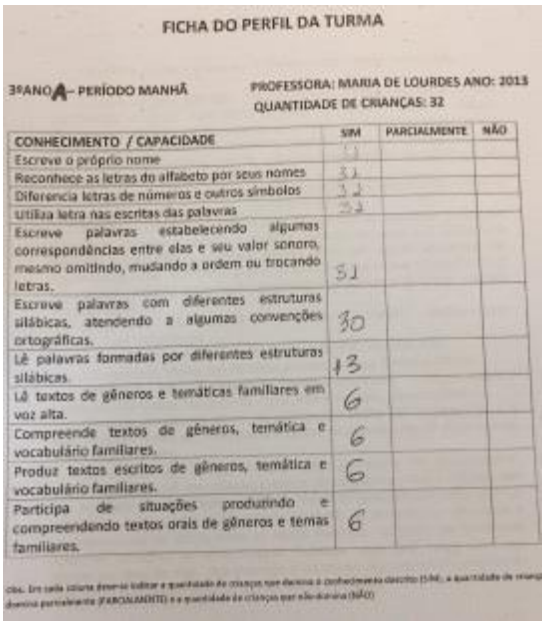
Figura 47 – Alunos visitam a sala São Paulo.

Os professores alfabetizadores também foram incentivados a organizar suas salas das mais diferentes maneiras, com relação à disposição das carteiras dos alunos: em grupos, duplas, trios, círculo, semicírculo. A intenção foi fazer o professor refletir sobre a organização em fileiras, onde um aluno fica de costas para o outro, da mesma maneira que acontecia há tantos anos. Os professores aos poucos foram mudando a postura e foram vários os relatos do quanto se impressionaram ao mudar a dinâmica da sala. Alunos que trabalham em grupo cooperam mais, evoluem mais, se organizam mais.

Figura 48 – Alunos dispostos na sala de diferentes maneiras: grupos, duplas, em círculo.

Ainda transcorrendo sobre a questão da estética, os professores alfabetizadores foram encorajados a expor suas mais diversas maneiras de registros e tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância da qualidade e da organização de seus registros.

Figura 49 – Registro das professoras.



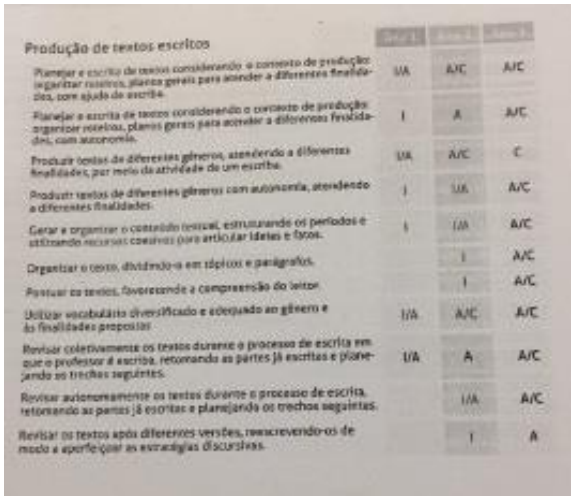
FICHA DO PERFIL DA TURMA

3ºANO A – PERÍODO MANHÃ — PROFESSORA: MARIA DE LOURDES ANO: 2013
QUANTIDADE DE CRIANÇAS: 32

CONHECIMENTO / CAPACIDADE	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Escreve o próprio nome	32		
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes	32		
Diferencia letras de números e outros símbolos	32		
Utiliza letra nas escritas das palavras	32		
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre elas e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.	31		
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.	30		
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.	13		
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.	6		
Compreende textos de gêneros, temática e vocabulário familiares.	6		
Produz textos escritos de gêneros, temática e vocabulário familiares.	6		
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.	6		

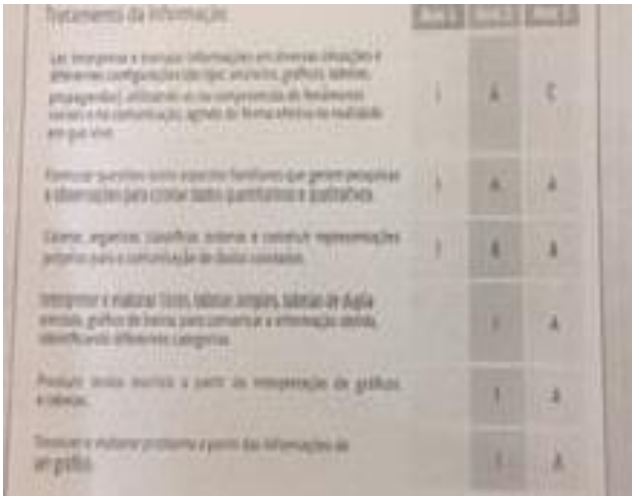
Muitas tabelas foram estudadas, com os direitos gerais de aprendizagem, análise de obras de literatura infantil, tabulação dos níveis de escrita. Estes exercícios tiveram o objetivo de mostrar caminhos e possibilidades na hora do professor realizar seus registros, simplificando sua rotina, valorizando seu trabalho e facilitando a comunicação com a gestão da escola e com os pais dos alunos.

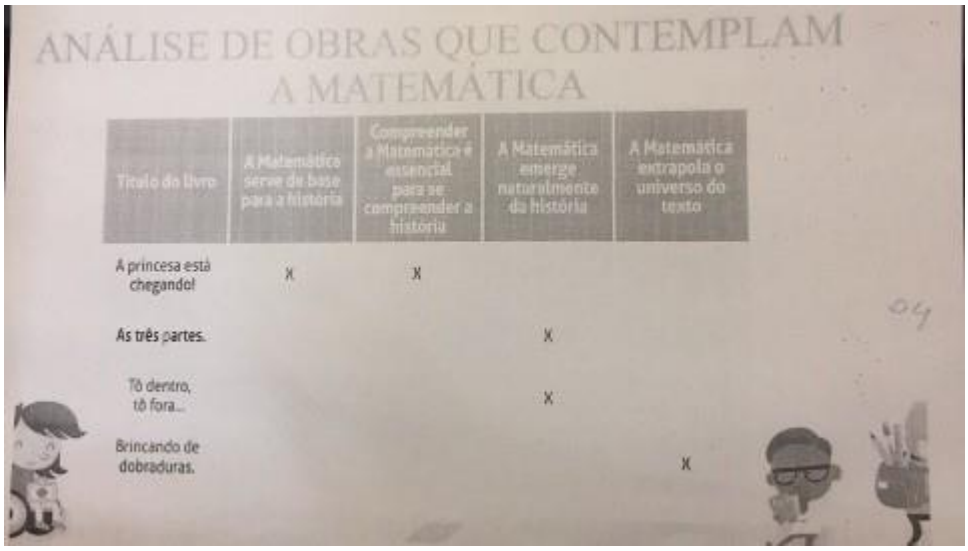
Figura 50 – Diferentes formas de organização de registros.



Produção de textos escritos

Planejar e escrito de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda do escrita.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escrita.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Revisar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A





ANÁLISE DE OBRAS QUE CONTEMPLAM A MATEMÁTICA

Título do livro	A Matemática serve de base para a história	Compreender a Matemática é essencial para se compreender a história	A Matemática emerge naturalmente da história	A Matemática extrapola o universo do texto
A princesa está chegando!	X	X		
As três partes.			X	
Tô dentro, tô fora...			X	
Brincando de dobraduras.				X

04

As análises dos livros didáticos mencionadas na dimensão anterior também foram realizadas a fim de levar os professores a refinarem o olhar para além das figuras e tamanho dos textos que os materiais trazem. Foi discutida a importância de os livros trazerem uma quantidade diversificada de figuras e imagens que não estereotipem ninguém, valorizem as características de cada um, e que tenham condições de elevar o repertório cultural dos alunos.

3.3 ANÁLISE TRANSVERSAL DAS DIMENSÕES ANALISADAS

A análise das quatro dimensões permitiu visualizar que muitas atividades desenvolvidas permeiam mais do que uma dimensão. Isso mostra que o PNAIC de Língua Portuguesa se configura como política pública que contemplou diversos aspectos inerentes a um programa de formação continuada de professores.

A própria dimensão formação continuada é a que aparece em um maior número de atividades justamente porque o pacto teve o cuidado de formar esse professor, ter um olhar sobre a sua prática, pesquisar, aprender sozinho e com o outro, refletir.

Embora a dimensão técnico-científica tenha acusado algumas falhas teóricas do programa, no sentido de não deixar clara sua posição teórica com relação à alguns assuntos abordados como currículo, avaliação, diversidade, ainda assim foi possível destacar que o professor teve contato com alguns autores que muito provavelmente ele nunca havia estudado. Isso eleva o nível da formação e torna o professor um ser mais pensante.

Essa dimensão está muito ligada aos saberes para ensinar, pois muito do pacto foi estruturado para o professor alfabetizador absorver durante os encontros presenciais, pesquisar nos momentos em que o curso se deu na modalidade à distância, elaborar, planejar atividades e depois desenvolver com os alunos.

A dimensão dos saberes para ensinar também se mostrou próxima à estética e cultural, uma vez que o professor também ensina sobre aquilo que ele vivenciou e experimentou.

Atividades permanentes como leitura deleite, texto escriba em gêneros textuais poderiam, inclusive, ser classificadas em todas as dimensões, pois dizem respeito a prática pedagógica do professor, mas também a um processo de formação continuada.

A análise transversal nos permite fazer uma leitura paralela com o que Marta Maria Chagas de Carvalho (2001) chama de caixa de utensílios X biblioteca:

> Essa centralidade do exercício escolar no campo normativo da pedagogia fornece um primeiro índice da lógica que preside a organização de impressos que, como *A Eschola Pública*, se estruturam como caixa de utensílios para uso de professores, com seções de pedagogia prática compostas por roteiros ou modelos de lições. Nessa lógica, o exercício escolar é espécie de pauta musical que modula, dosa, aprimora e imprime rítmo à "natural atividade da criança" (CARVALHO, 2001 p. 146-174).

E continua:

> A Biblioteca de Educação é coleção que compendia os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e da prática do professorado. Nela, a pedagogia como "arte de ensinar" é figura do passado. Formar o professor é transformar a sua mentalidade. É fazê-lo percorrer o caminho que leva à superação de suas concepções sobre a atividade do aluno, deslocando-o do terreno constituído por uma pedagogia centrada no exercício das faculdades da criança. É leva-lo à compreensão das "novas finalidades sociais" da escola. (CARVALHO, 2001 p. 164-165).

É possível afirmar que o PNAIC não se configura como mera caixa de utensílios, em que os conteúdos foram passados de maneira fragmentada, como se a aprendizagem tanto do professor quanto do aluno pudesse ser dividida em seções.

Nessa perspectiva, o pacto pode ser comparado à uma biblioteca, que visou abranger os saberes pedagógicos necessários à transformação da mentalidade e, principalmente, da prática do professor. Objetivou fazê-lo percorrer caminhos que o levassem a superação de paradigmas, rumo à construção de novas práxis.

A análise do portfólio mostrou-se efetivo exercício de situar o PNAIC e destacar a sua importância dentro de cenário das políticas públicas nacionais para a formação continuada de professores.

O próximo passo para concluir nossa reflexão é um questionário respondido por duas professoras que participaram dessa formação em 2013, conhecendo agora uma outra visão sobre o programa.

CAPÍTULO 4 – O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.

Por fim, o último capítulo, que contará com um questionário respondido por duas professoras alfabetizadoras, terá o objetivo de propor uma reflexão de como o programa contribuiu para a formação destas docentes quanto à suas práticas pedagógicas, ao significado da alfabetização e ao entendimento de sua própria identidade profissional.

Espera-se que as entrevistas tragam um panorama do curso na visão de professores alfabetizadores que participaram da formação, além de captarem algumas vertentes de análise, de modo a conversar com a teoria e a legislação dos capítulos 1 e 2, e com o produto final da formação, o portfólio, descrito no capítulo 3.

Cabe destacar aqui, que logo no primeiro contato com a professora Katia Miranda, via telefone, após 5 anos da formação, ao ser informada que eu gostaria de colher a percepção dela a respeito da formação, a docente afirmou categoricamente: "O PNAIC mudou a minha prática pedagógica".

Quadro 4 – Questionário respondido pelas professoras Maria de Lourdes e Kátia Miranda

QUESTÕES	**RESPOSTAS**	
	PROFESSORA MARIA DE LOURDES	**PROFESSORA KÁTIA MIRANDA**
1) Qual é a sua formação anterior ao PNAIC? (Formação inicial e continuada).	R: Magistério (1982), Pedagogia (1989), cursos de aperfeiçoamento (continuo até hoje), PROFA de matemática e português, Psicopedagogia (2007), Docência do Ensino Superior (2008). Eu acredito muito na formação continuada. Também penso que o Magistério, a Pedagogia e a Psicopedagogia deveriam ser o	R: Técnica em Administração de Empresas, Pedagoga e Pós-graduada em Educação Especial.

	caminho obrigatório para a formação do professor, e depois ele se aperfeiçoar com a formação continuada.	
2) Como era a sua atuação anterior ao PNAIC? (Práticas pedagógicas acerca da alfabetização).	R: Eu sempre usei dinâmica, buscando aproximação com a realidade, isto é, à procura de um ensino significativo, que foi o que o PNAIC trouxe, através dos livros, dos jogos, do material, que permite que a criança não apenas ouça, mas que tenha oportunidade de explorar, poder mexer, fazer, escrever. Só se aprende a escrever, escrevendo. Só se aprende a jogar, jogando.	R: Mesclava muito o tradicional com uma postura construtivista, pois sempre tive um olhar diferenciado ao meu educando.
3) Qual foi a sua motivação para participar do PNAIC?	R: Buscar novos rumos, para aprimorar conhecimento, prática, mantendo-me atualizada. Tive curiosidade de saber do que se tratava a nova formação que as pessoas estavam falando. Pensei; "Osasco vai me dar um curso? Nossa! Que legal! Vou fazer!". Pensei que por menos que eu aprendesse, alguma coisa seria proveitosa. Não tinha nada a perder, só a somar.	R: Na verdade, na escola o professor que estivesse lecionando para os alunos em processo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) foram convocados, e como o nosso grupo estava disposto a buscar novas oportunidades de aprendizagem para oferecer ao nosso educando, fizemos nossa inscrição para o sábado para que pudéssemos fazer juntas.
4) Em sua opinião, quais foram as maiores contribuições	R: Atualização e troca de informações entre professores e tutora. Você como minha tutora	R: Trouxe-me o hábito da leitura deleite e as diversas maneiras de fazê-la, enfatizou a importância

do PNAIC para sua formação e atuação docente?	trocou, trouxe, foi junto com o grupo e isso para mim foi muito importante.	do registro e da rotina clara ao meu educando, me trouxe a responsabilidade de garantir os seus direitos de aprendizagem, sem contar o novo olhar que tive ao meu educando para garantir a alfabetização buscando vários caminhos. O PNAIC só aprimorou a minha prática pedagógica, que a cada dia encontra-se em construção para oferecer uma qualidade de ensino ao meu educando. Compartilhamos em nossa escola com os professores regulares dos anos/séries finais e muitos permitiram oferecer caminhos propostos pelo PNAIC.
5) Em sua opinião, quais foram as maiores qualidades e pontos positivos do PNAIC?	R: Possibilidade de estudo da prática e reflexão para com todo um universo escolar / comunidade. A práxis, levar a atividade, aplicá-la e discutir com o grupo de professores a dinâmica desta. Esse foi dos pontos mais positivos. A formação não ficou só na teoria. A devolutiva que tínhamos das atividades. Refletir o que deu certo, o que não deu, porque não	R: Ser remunerado, ter um aprimoramento para a minha prática pedagógica, compartilhar com professores da rede para conhecer novas possibilidades de alfabetizar e reconhecer os direitos de aprendizagem de acordo com cada ano/série.

	deu, se foi problema de tempo, espaço.	
6) Em sua opinião, quais pontos o PNAIC não explorou e você sentiu falta? Que eram importantes para você?	R: Focar o papel do professor e sua atuação, como ser formador e de extrema responsabilidade, para a desconstrução de estereótipos. Qual é o papel do professor? Porque o professor carrega consigo uma visão, uma ótica, uma história de vida, uma religião, uma vivência sociocultural. O professor é um formador, e no PNAIC ele não teve espaço para defender ou desconstruir suas crenças. É preciso fazer o educador pensar sobre o seu papel. Um educador pensante vai oportunizar e formar crianças pensantes.	R: Acredito que seja a continuidade para todas as disciplinas, pois fiz de Português e de Matemática, mas senti falta, como por exemplo, em Ciências, Geografia e História. Poderíamos ter um acervo pessoal do PNAIC para trabalhar, pois na escola faltam os livros e é preciso baixar de pdf. Sobre as etapas de se trabalhar a produção de texto passo a passo.
7) O que você acrescentaria ao que lhe foi ofertado como formação pelo PNAIC?	R: Mais pesquisas (que eu realizei por conta própria, a cada assunto trabalhado), um foco na (des)construção de currículo para alargar e aproximar escola / aluno / comunidade. Esse foco que eu digo é a desconstrução do próprio formador. Fazê-lo pensar sobre suas atitudes. Por exemplo, quando um professor julga os pais dos alunos como seres ignorantes, como se fosse	R: Formação para as outras disciplinas e faria um encontro mais detalhado sobre as etapas para a produção de texto de acordo com o seu gênero textual.

	ele o detentor do saber. Isso precisa ser desconstruído. É necessário ressignificar o olhar do professor.	
8) Qual foi a função político pedagógica do PNAIC e da formação que você participou?	R: O político fica mais difícil para responder, pois não penso muito na função política. Não tive uma visão política do PNAIC. Tanto de nossa parte como a do governo, isto é, o porquê da instalação do programa? E até onde podemos na realidade ir? Em que conjuntura se formou o programa? Eu não tive uma visão política do PNAIC. Eu tive a visão da prática pedagógica em sala de aula.	R: O PNAIC contribui na formação de pessoas que acreditam na educação e acreditam que tudo pode ser mudado pela ativa participação no mundo, frente às diversas realidades e demandas socioculturais, com isso contribuindo para a redução da distorção idade-série na educação básica e para a elevação do índice de desenvolvimento do nosso país, utilizando instrumentos eficazes de avaliação e garantindo seus direitos de aprendizagem.
9) Em quais aspectos o PNAIC alterou o entendimento que você tem da profissão, pensando nos seguintes aspectos: - Função social da escola; - Modo de entender e lidar com os alunos;	R: Como se tratou de um momento de estudos e reflexões, pude me dedicar a pensar melhor num fator do ser significativo ao aluno, a escola e como eu professora poderia contribuir a isto. Assim, compreendendo melhor as fases que a criança passa até atingir a alfabetização formal, e como diversificar os materiais contribui para esse	- **Função social da escola**; Comprometimento de todos envolvidos em oferecer ao educando qualidade de ensino e garantindo seus direitos de aprendizagem. - **Modo de entender e lidar com os alunos**; A minha postura mudou muito. Tento buscar as possibilidades,

- Aproximação de materiais pedagógicos; - Expectativas de desempenho docente; - Alfabetização;	sistema complexo que se faz entre o alfabetizar, escola significativa e a proximidade da comunidade à escola.	caminhos diferentes para que a aprendizagem seja significativa ao meu educando. Primeiramente parto do olhar diferenciado para cada um, tentando compreender como o conhecimento chega até o educando. Pratico muito algo que aprendi na faculdade e foi consolidado no PNAIC: ação – reflexão – ação, pois me permite não desistir do meu educando, mesmo quando estou apenas com ele neste processo de construção do conhecimento. - **Aproximação de materiais pedagógicos;** Referente a este aspecto acredito que poderia ser abastecido a cada ano, mas com o PNAIC tive mais acesso a materiais concretos. - **Expectativas de desempenho docente**; Buscar novas possibilidades de ensino e aprimorar a formação continuada. **- Alfabetização**;

		A rotina e a sequência didática fazem toda a diferença para que o educando desperte para um aprendizado com significados.
10) Quais instrumentais pedagógicos foram formados a partir da formação do PNAIC?	R: Utilizar jogos, brinquedos no cotidiano, e como essa prática é tão ou mais importante que um registro realizado em papel, e ter a sabedoria de esperar o tempo da criança. Tenho mais segurança em trabalhar atividades práticas e lúdicas com os alunos, sem ficar me culpando por eles não estarem com os cadernos cheios de escritos, muitas vezes de coisas que não fazem o menor sentido para eles. O PNAIC veio trazer uma dinâmica que nos assegurou a importância de se trabalhar com os materiais diversos, sem ter a velha e conhecida obrigação do uso do papel na forma tradicional. Veio formar nas variáveis, diversificação com os materiais, o professor ter sua intencionalidade num ambiente favorável e mais agradável à alfabetização.	R: As atividades que desenvolvemos na sala de aula são na tentativa de contribuir com o processo de construção de alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças. Mas alfabetizar e letrar não apresentam receita pronta, é algo que exige conhecimento do professor sobre os processos de aprendizagem do aluno, de como eles constroem suas hipóteses sobre a organização do Sistema de Escrita Alfabética e principalmente criatividade didática para intervir de forma significativa na construção do conhecimento dos seus alunos.
11) Qual é a sua opinião a respeito do	A construção do portfólio ao longo da formação exerceu um	Vivo consultando o meu. Para aplicar alguma atividade que foi

portfólio construído ao longo da formação e entregue ao final do curso? Ele teve algum papel em sua formação ou sua prática docente?	importante papel na minha prática e no meu lado pessoal. Na esfera pessoal, foi uma elaboração praticamente diária, trazendo alegria a um processo que estava inserido na minha realidade, e, ao ver a tutora tomar ciência do meu trabalho, me trouxe satisfação pessoal, me fazendo sentir uma profissional gabaritada. Profissionalmente, esse processo me auxiliou a refletir sobre os mecanismos estudados e aplicações destes com a classe, trazendo informação no que eu poderia continuar ou precisaria de aperfeiçoamento. Ter em mãos um documento com um conteúdo que serve para consulta e reflexão é de grande ajuda para uma prática educacional que tem a intencionalidade de proporcionar uma alfabetização qualitativa e não quantitativa. Uma observação: no meu caso, que realizei uma pesquisa a cada assunto abordado, isto me trouxe mais informação, na qual poderia confrontar resultados com a própria aula e com o	dada no PNAIC e vou adaptando ao ano que leciono. Então, para a minha prática pedagógica, é uma ferramenta de apoio de muita importância.

	conhecimento adquirido, fazendo-se assim mais um instrumento para qualidade na aprendizagem.	
12) Após a conclusão do curso, no final de 2013, como se deu o PNAIC em sua escola nos anos posteriores?	R: Após o término do PNAIC, grupos bem distintos se formaram na escola: 1) O que não se importava e pouco usava o material ou praticamente não utilizava; 2) O que usava sem muito compromisso, e não fazia questão em ter nas mãos; 3) O grupo que utilizou o material, fez campanha para que se cuidasse deste, e em cima do material, criou novas possibilidades, através de reflexões e ressignificações. Eu fiz parte do grupo 3.	R: O PNAIC é o nosso carro chave para a alfabetização, inclusive em nosso planejamento, ações e reflexões.

4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

As respostas das professoras Maria de Lourdes e Kátia Miranda nos trazem informações concretas acerca da formação que receberam. Vale ressaltar que ambas tiveram tempo para refletir e responder às questões no momento que julgassem mais oportuno, conforme sugerido por Gil (1999).

As práticas pedagógicas anteriores ao PNAIC descritas por ambas já demonstram um olhar cuidadoso com o trabalho em sala de aula, preocupado em proporcionar ao educando um ensino de qualidade, de acordo com as ferramentas que possuíam.

Ambas também convergem ao elogiar o espaço que a formação proporcionou para a reflexão da prática e a troca de experiências entre professores da rede, permitindo o aprimoramento da prática pedagógica. Maria de Lourdes opina como as maiores qualidades do PNAIC: "Possibilidade de estudo da prática e reflexão para com todo um universo escolar / comunidade. A práxis, levar a atividade, aplicá-la e discutir com o grupo de professores a dinâmica desta. Esse foi dos pontos mais positivos". Kátia Miranda destaca como pontos positivos do PNAIC: "ter um aprimoramento para a minha prática pedagógica, compartilhar com professores da rede para conhecer novas possibilidades de alfabetizar" e completa "Pratico muito algo que aprendi na faculdade e foi consolidado no PNAIC: ação – reflexão – ação".

A análise por dimensão mostrou que o programa não teve muita preocupação com a formação técnico-científica, priorizando mais a prática do que a teoria. As falas das professoras justamente reafirmam essa análise.

Outro fator de destaque, que pode ser usado para responder uma das questões iniciais da pesquisa, que pretende elaborar entendimento sobre os impactos na formação e na atuação das duas professoras alfabetizadoras autoras dos portfólios, partindo dos elementos a serem apresentados em um questionário, é que as duas professoras afirmam que o pacto impactou suas atuações em sala de aula de maneira positiva, quando afirmam: "Trouxe-me o hábito da leitura deleite e as diversas maneiras de fazê-la, enfatizou a importância do registro e da rotina clara ao meu educando, me trouxe a responsabilidade de garantir os seus direitos de aprendizagem, sem contar o novo olhar que tive ao meu educando para garantir a alfabetização buscando vários caminhos. O PNAIC só aprimorou a minha prática pedagógica" (Kátia Miranda) e "Como se tratou de um momento de estudos e reflexões, pude me dedicar a pensar melhor num fator do ser significativo ao aluno, a escola e como eu professora poderia contribuir a isto. Assim, compreendendo melhor as fases que a criança passa até atingir a alfabetização formal, e como diversificar os materiais contribui para esse sistema complexo que se faz entre o alfabetizar, escola significativa e a proximidade da comunidade à escola" (Maria de Lourdes). Estas e outras afirmações de que o programa contribuiu para sua formação aparecem ao longo de todo o questionário de ambas professoras.

Maria de Lourdes e Kátia Miranda ainda concordam quando dissertam a respeito do papel do portfólio na formação do PNAIC, afirmando que o instrumento teve e ainda tem

importante papel em sua prática. Kátia define-o como "ferramenta", e completa: "Vivo consultando o meu. Para aplicar alguma atividade que foi dada no PNAIC e vou adaptando ao ano que leciono". Essa afirmação mostra que mesmo passado alguns anos, o portfólio ainda é utilizado como instrumento de formação pela professora.

Maria de Lourdes destaca a alegria e satisfação pessoal ao construir o portfólio ao longo de toda a formação, e afirma: "Ter em mãos um documento com um conteúdo que serve para consulta e reflexão é de grande ajuda para uma prática educacional que tem a intencionalidade de proporcionar uma alfabetização qualitativa e não quantitativa", corroborando a função formativa do portfólio, explicitada no capítulo 3 da presente pesquisa.

Com relação aos pontos negativos ou faltantes, Maria de Lourdes e Kátia expõe opiniões divergentes, mas igualmente importantes. Kátia acredita que faltou "a continuidade para todas as disciplinas, pois fiz de Português e de Matemática, mas senti falta, como por exemplo, em Ciências, Geografia e História", explicitando o quanto considerou o programa significativo.

Maria de Lourdes, embora tenha afirmado que é difícil responder sobre a função político pedagógica do PNAIC, traz uma crítica exatamente política acerca da formação, quando afirma que faltou "Focar o papel do professor e sua atuação, como ser formador e de extrema responsabilidade, para a desconstrução de estereótipos. Qual é o papel do professor? Porque o professor carrega consigo uma visão, uma ótica, uma história de vida, uma religião, uma vivência sociocultural. O professor é um formador, e no PNAIC ele não teve espaço para defender ou desconstruir suas crenças. É preciso fazer o educador pensar sobre o seu papel. Um educador pensante vai oportunizar e formar crianças pensantes".

Essa fala concretiza o que a presente pesquisa explanou acerca do histórico da formação de professores no Brasil, que quase nunca traz a dimensão política como prioridade. Maria de Lourdes demonstrou ter uma visão política sem se dar conta, quase que de maneira acidental. Kátia, ao ser questionada a respeito desta função, trouxe mais uma visão ideológica do que política da formação "O PNAIC contribui na formação de pessoas que acreditam na educação e acreditam que tudo pode ser mudado pela ativa participação no mundo, frente às diversas realidades e demandas socioculturais, com isso contribuindo para a redução da distorção idade-série na educação básica e para a elevação do índice de desenvolvimento do nosso país, utilizando instrumentos eficazes de avaliação e garantindo seus direitos de aprendizagem".

Por fim, outro ponto divergente entre os questionários, e esse motivo de alerta, é acerca de como se deu o PNAIC nos anos posteriores em cada escola. Kátia traz um panorama ideal: “O PNAIC é o nosso carro chave para a alfabetização, inclusive em nosso planejamento, ações e reflexões”. Maria de Lourdes retrata o que aconteceu em muitas escolas, em vários municípios, inclusive na escola em que a pesquisadora atua no município de São Paulo, sendo esse um dos disparadores deste trabalho: “Após o término do PNAIC, grupos bem distintos se formaram na escola: 1) O que não se importava e pouco usava o material ou praticamente não utilizava; 2) O que usava sem muito compromisso, e não fazia questão em ter nas mãos; 3) O grupo que utilizou o material, fez campanha para que se cuidasse deste, e em cima do material, criou novas possibilidades, através de reflexões e ressignificações. Eu fiz parte do grupo 3”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura a respeito do uso dos portfólios na formação continuada de professores e realizada a análise dos portfólios do PNAIC, faz-se necessário refletir sobre qual foi o papel deste instrumento dentro desta formação, se na visão do pacto, o portfólio teve uma função formativa, avaliativa, reflexiva, instrucional e de registro? É possível afirmar que sim, os portfólios analisados mostram que este instrumento contemplou as funções acima citadas e o enfoque dado ao portfólio no PNAIC, é condizente com o proposto na literatura pelos pesquisadores da área.

As diversas atividades exploradas na análise dos portfólios demonstram o caminho percorrido pelo pacto, permeando os diversos aspectos que uma formação de professores deve contemplar. Exercícios de reflexão das práticas pedagógicas, construção de novos conhecimentos, formação individual e em grupo, exploração de vários materiais, organização do tempo e do tempo espaço, avaliação, o trabalho com gêneros textuais.

Embora sua construção não apareça nos documentos de criação do pacto, e ainda que ele não tenha recebido seu devido valor num primeiro momento, a presente pesquisa demonstrou que o portfólio não pode ser considerado apenas mais um item dentro da formação. A análise de seu interior mostra um caminho percorrido pelos professores alfabetizadores e seus registros constituem importante material de consultas para seus autores.

A presente pesquisa buscou fazer um paralelo entre o professor que se quer formar com o PNAIC – o normalizado; e o professor que o PNAIC forma – o realizado.

Através da concepção de portfólio adotada por Hernandez é possível entender que o PNAIC se apropriou deste conceito:

> […] um contingente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagens, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidencias do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo […] Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar, evidências de aprendizagem e organizá-las num formato para serem apresentadas[..] O que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

E ainda fazendo essa reflexão do portfólio no PNAIC, encontramos que um portfólio pode conter estes três tipos de informações:

> • Material próprio: ideias e filosofias de ensino, reflexões, conteúdos de disciplinas, avaliação pessoal da eficácia do ensino e discussão da integridade do portfólio;
> • Material de outrem: depoimentos dos estudantes e formulários respondidos por eles, relatório de outros professores que observaram as suas aulas, videoteipes, etc.;
> • Produtos de ensino: exemplares de trabalhos dos estudantes corrigidos, com nota e critério de atribuição da nota (SELDIN, 1997 Apud Alves, 2003, p.116).

Nossa análise desse material encontrou boa parte destes elementos: reflexões das professoras, autoavaliação, conteúdos ministrados, atividades respondidas por alunos, avaliações, configurando-se como um "contingente de diferentes documentos", conforme proposto por Hernandéz (1998).

A partir da pesquisa acerca da história da formação de professores no Brasil, do estudo dos dispositivos legais que deram origem ao PNAIC, da análise dos portfólios selecionados e do exercício de leitura das respostas das professoras alfabetizadoras autoras dos portfólios, é possível considerar que o pacto realizou aquilo que havia normalizado.

Entretanto, é necessário avaliar algumas variantes desta formação, uma vez que se tratou de política nacional de formação de professores, passando por realidades muito distintas. O texto de Manzano (2014) trouxe a experiência do município de São Paulo e nele foi possível identificar as diferenças de adesão entre um município e outro.

A presente pesquisa cuidou de analisar a experiência do município de Osasco, que claramente se comprometeu com o pacto e criou todas as condições necessárias para que os professores alfabetizadores tivessem acesso a uma formação de qualidade.

Outro fator a ser levado em consideração é a história de vida tanto do professor alfabetizador, quanto do orientador de estudos. É sabido que fatores como formação inicial, experiência profissional, fatores culturais, socioeconômicos também podem influenciar nos resultados alcançados.

A análise por dimensões trouxe um panorama bem detalhado do que foi trabalhado nos encontros presenciais e à distância e nela foi possível enxergar todo o propósito do programa, com seus pontos positivos e negativos.

As falas das professoras reforçam o âmbito exitoso do programa, com destaque para o fato de que ambas relataram que o pacto auxiliou e aprimorou suas práticas pedagógicas.

Faz se necessário destacar o fato de não haver na formação uma preocupação com embasamento teórico, apontado uma falha do programa, que não conseguiu proporcionar ao professor alfabetizador a oportunidade de refletir sobre sua prática baseando-se na teoria.

Como dito no capítulo 3 e reforçado pelas falas das professoras, é interessante notar que justamente uma falha do programa seja apontado pelos professores alfabetizadores como um ponto positivo da formação. Isso revela uma falha na própria formação do professor, que não compreendeu a importância de teoria e prática caminharem lado a lado, sendo que uma não pode se tornar mais importante do que a outra.

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÒVOA, 1992b p. 29).

As falas das professoras apontam que o professor ainda não tem noção da função política de sua atuação dentro de uma sala de aula, não conseguem assumir seu papel de protagonistas da educação, reafirmando o que foi relatado no capítulo 1, onde ficou claro os mecanismos de atuação de organismos multilaterais que regem a política de formação de professores no Brasil, e ainda ocupando, muitas vezes, o lugar do morto explanado por Nóvoa (1992b).

Provavelmente, se houvesse por parte do governo uma preocupação em manter e política pública, essas falhas seriam ajustadas e a formação seria aperfeiçoada ao longo do tempo. Entretanto, não é este o cenário que vemos atualmente.

Até 2015 o programa contou com formações presenciais e planejadas. Em 2016, o que vimos foi uma correria contra o tempo e a formação foi feita a toque de caixa, antes de encerrar o ano letivo. No 2º semestre foi lançada uma cartilha, intitulada “Documento orientador das ações de formação de professores alfabetizadores em 2016”, dando autonomia

aos municípios para organizar a formação da maneira que julgassem mais conveniente: "As mudanças no PNAIC incluem flexibilidade e respeito à autonomia das redes. Assim, em 2016, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos" (BRASIL, 2016 p. 8).

Ainda segundo o documento orientador:

> Em 2016, analisados os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2013 e 2014, as taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, os registros qualitativos dos professores no SisPacto, as avaliações sobre o PNAIC e considerando as reflexões e os estudos propostos aos professores-alfabetizadores nas formações já realizadas, propõe-se, para o trimestre final, um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização. 1 Documentos sobre o PNAIC estão disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/index.php. Documento Orientador – PNAIC em Ação 2016 4 Sugere-se aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: (a) os Boletins da ANA-2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, propõe-se que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças (BRASIL, 2016 p.3-4).

Destaque para o tempo de trabalho restante citado no documento: trimestre final.

Em 2017, mais uma vez o PNAIC foi trabalhado de maneira fragmentada, corrida, no último bimestre do ano, nos momentos de horário coletivo, nas escolas, com pouco espaço para a reflexão e planejamento.

No final do ano o governo disparou um novo documento orientador, explicando mais uma vez o que é o pacto, dando ao município autonomia para definir o processo de avaliação do desempenho dos cursistas, incluindo a educação infantil no programa, e atribuindo agora um papel ao coordenador pedagógico (coordenador este que não teve obrigatoriedade de participar das formações anteriores, apenas em 2016): "O coordenador pedagógico deverá colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação e apontar as dificuldades que a escola enfrenta, visando à sua superação (MEC, 2017 p.26)".

Em 2017 não foram pagas as ajudas de custo ao professor alfabetizador, uma vez que a formação se deu em horário de trabalho.

> A principal inovação no programa em 2017 refere-se a um direcionamento maior na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulada a um modelo de fortalecimento da capacidade institucional local, reforçando a importância de ter, na estrutura de formação e gestão, atores locais altamente comprometidos com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica (BRASIL, 2017 p. 7).

Outra novidade do documento de 2017, é o surgimento de duas novas funções: coordenador de pesquisa e pesquisador. Segundo o documento, é papel do coordenador de pesquisa:

> Desenvolver projeto de pesquisa aplicada ao PNAIC, de acordo com os pontos indicados na legislação, com o objetivo de avaliar aspectos qualitativos do programa, apontando propostas de aperfeiçoamento da formação continuada em serviço e de consolidação da alfabetização das crianças na UF acompanhada. O coordenador deverá registrar, ao final do ciclo de formação, o projeto de pesquisa em formato de Relato de Caso ou de artigo científico (BRASIL, 2017 p.28).

Estes 2 últimos anos de formação não trouxeram a exigência de construção de um portfólio por parte dos professores alfabetizadores.

É importante salientar que a orientadora de estudos de 2013, aqui no papel de pesquisadora, encontra-se afastada do município de Osasco desde 2016, a fim de escrever a presente pesquisa, e por esse motivo não participou das formações em 2016 e 2017. Entretanto, atualmente lecionando na rede municipal de São Paulo, é possível afirmar que estes dois últimos anos de formação em nada se pareceram com o que vimos em 2013 e 2014.

As análises aqui desenvolvidas também nos deram elementos para apontar no PNAIC mazelas comumente observadas em programas educacionais: são lançados como o apanágio dos problemas do momento, recebem forte investimento na divulgação e nas primeiras ações, materiais de desenvolvimento são produzidos e distribuídos, formações são efetuadas, mas passados os primeiros momentos, o programa se vê relegado em favor de outras demandas e de outros programas, às vezes da mesma área de abrangência, às vezes de outra. Os

investimentos diminuem, as formações minguam, os materiais se perdem, não são usados e a proposta perde força e credibilidades junto ao sistema de ensino, às escolas e professores.

Junto a tais considerações, este trabalho procurou demonstrar que o PNAIC, com falhas e acertos, foi agente de transformação da ação docente, conforme análise dos dados fornecidos pelos portfólios e pelas respostas das professoras autoras no questionário aqui apresentado, além de indicar que os portfólios se constituem como instrumento promissor de formação docente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos. Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2007.

ALVES, Leonir P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, S.C.: Univille, 2003. p.101-119.

BRASIL. MINISTÉRO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **PNAIC em ação. 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_ooFBNG5lYoJ:pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b. Acesso em 02 de fevereiro de 2017

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 02 de junho de 2017.

_____. *O PNE 2011-2010. Metas e Estratégias.* 2011. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. PNAIC. Documento orientador. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2018.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/ SEB, 2012. 48 p.

CANÁRIO, Rui. Fazer da formação um projecto – Mudar as escolas ou os Centros de Formação? In: **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, 1, 25-36, 2001.

_____ A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANARIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Portugal: Porto, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A caixa de utensílios e a biblioteca:** pedagogia e práticas de leitura. São Paulo: EDUSP, 2001.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá, v.7, n.7, p. 251-266, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente.** Portugal: Editora Porto, 2001.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 22 de maio de 2017.

FORMOSINHO, João. (Coord). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GARCIA, Carlos. M. **Formação de Professores –** Para uma mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Bernadete Angelina; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. P.57-70. Jan./abr. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p.31-60

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa, Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** Brasília: Liber Livro, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA**. Documento básico. Brasília, Distrito Federal, julho de 2013. Disponível em file:///C:/Users/Guilherme%20Messora/Downloads/Documento%20Base%20ANA%20oficial.pdf. Acesso em 03 de junho de 2017.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações**. São Paulo. PUC, 2014.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In GONÇALVES, L.A.O. (org.). **Currículo e Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20 n. 44, setembro/2009.

_____. Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan. /abr. 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1992a.

_____. Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992b. p. 13-33.

_____. Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OCDE. **La qualité du personnel enseignant.** 2004. Disponível em: http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf. Acesso em 02 de novembro de 2007.

OCDE. **Le rôle crucial des enseignants.** Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/52/0,3343,fr_2649_39263231_36221243_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 02 de novembro de 2007.

OCDE. **Comprendre l'impact social de l' éducation**. 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 5 de outubro de 2008.

OCDE. **L'école de demain**. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir, 2006. Disponível em: <http//www.sourceocde.org/enseignement/9264023658>. Acesso em 5 de outubro de 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – ENDIPE, XIII, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE, Recife, PE: UFP. P. 251-262.

_____. Vera M. N. de S. e SILVA, Silvia Helena S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane G., ALMEIDA, Laurinda R., CHRISTOV, Luiza

H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-32.

_____. Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 4a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-36.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Araxá: Centro Universitário do Planalto de Araxá, n. 4, 2008.

SA-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos:** Estratégia de Formação e de Supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. Idália. (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro:** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Editora Porto, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

SOUTO-MAIOR, Sara Duarte. O mapa do tesouro: ultrapassando obstáculos e seguindo pistas no cotidiano da Educação Infantil, In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** 3.ed. São Paulo: Papirus, 2002. p.63-82.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. In: 500 anos de Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Edição especial, n.14, p. 61-88. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

_____. Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

_____. Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos logicas. In: CÁRDENAS, L., RODRIGUEZ CÉSPEDES, A., TORRES, Rosa María. **El maestro, protagonista del cambio educativo**. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magistério Nacional, 2000. p. 161-312.

VIÑAO-FRAGO. Antônio. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado) 2000, 8 p. Mimeografado.

_____. Antônio. Fracasan las reformas educativas? In: **Sociedade Brasileira de História da Educação** (Org.). Educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.