



PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC): FORMAÇÃO
CONTINUADA E PRÁTICA DOCENTE

JULIANE BARSSALOS DA CRUZ

SÃO PAULO

2022

JULIANE BARSSALOS DA CRUZ

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁXIS DOCENTE**

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

Orientadora: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Cruz, Juliane Barssalos da.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. / Juliane Barssalos da Cruz. 2022. 163f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).
2. Formação Continuada. 3. Alfabetização. 4. Políticas Públicas.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida.

II. Título.

CDU 372

JULIANE BARSSALOS DA CRUZ

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTIS DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, avaliada pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, 06 de dezembro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira - Orientadora (UNINOVE/SP)

Membro: Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy (UNOESTE/SP)

Membro: Dra. Patrícia Aparecida Biotto (UNINOVE/SP)

Membro Suplente: Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol (UNINOVE/SP)

Membro Suplente: Dr. Nonato de Assis Miranda (USCS/SP)

SÃO PAULO
2022

Dedico este trabalho ao meu marido
Francisco e aos meus filhos Gabriel e Miguel por
me apoiarem neste momento importante da minha
vida (profissional e pessoal).

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Francisco, aos meus filhos Gabriel e Miguel, à minha mamãe Ani, aos meus amigos e familiares por cooperar significativamente à realização deste projeto, encorajando-me a trilhá-lo.

Agradeço à Professora Doutora Rosiley Aparecida Teixeira por me elucidar, prontamente, sempre que necessário, incentivando-me a pesquisar, a buscar e a refletir com criticidade sob os aspectos que envolvem o objeto de estudo desta dissertação.

Agradeço às professoras, Dra. Raquel Rosan Christino Gitahy e Dra. Patrícia Aparecida Bioto, por compor a minha banca de defesa (e qualificação) contribuindo com valorosos saberes. É uma honra contar com pesquisadoras como vocês em minha banca.

Agradeço, ainda, aos professores da UNINOVE que contribuíram com minha formação, aprendi muito, não consigo mensurar o quanto este curso de mestrado contribui todos os dias com o meu trabalho.

Agradeço às professoras alfabetizadoras que participaram desta pesquisa, doando a mim um pouquinho de seu tempo e coadjuvando com a pesquisa ao ofertar suas experiências e reflexões acerca do paradigma alfabetização.

Agradeço ao Programa de Mestrado, em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE), por ter me concedido uma bolsa de estudos e, conseqüentemente, proporcionado à oportunidade de vivenciar novas aprendizagens que enriquecem diariamente a minha prática pedagógica.

Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

(PAULO FREIRE, 1994).

CRUZ, Juliane Barssalos da. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). Universidade Nove de Julho, p. 163f. 2022.

RESUMO

Este estudo vincula-se ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). O objeto de estudo desta pesquisa é o PNAIC enquanto política pública voltada à formação dos professores alfabetizadores. As questões norteadoras da pesquisa foram, a saber: quais mudanças ocorreram na prática docente dos professores alfabetizadores, após terem participado da formação continuada do PNAIC (2013-2016/2017-2018)? Houve avanços, no processo de ensino-aprendizagem, dos estudantes no período vigente do PNAIC (2013-2016/2017-2018)? Delimita-se como objetivo geral analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores. Por objetivos específicos pretendem-se: i) compreender o programa PNAIC e seus pressupostos formativos; ii) observar as contribuições do PNAIC em relação as práticas pedagógicas e em relação às práxis dos professores que participaram do programa como bolsistas; iii) discutir as interferências do PNAIC no processo de aprendizagem discente. O universo de pesquisa foi a Região do ABC Paulista, localizada no estado de São Paulo e composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. Os participantes da pesquisa foram vinte e nove professoras que lecionavam, na época do PNAIC, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que participaram da formação do PNAIC entre 2013 e 2017. A metodologia utilizada teve caráter qualitativo e quantitativo e, após a análise documental, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: i) questionário com perguntas dissertativas e de múltipla escolha e ii) entrevista semiestruturada. A análise dos resultados teve como base a categorização fundamentada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A fundamentação teórica pauta-se nos estudiosos de políticas públicas voltadas à educação básica dos quais destacam-se: Stephen Ball (2004, 2009, 2011); Jefferson Mainardes (2006, 2018); Pierre Dardot e Cristian Laval (2017). Sobre a influência dos organismos multilaterais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destacam-se Olgaíses Maués (2003) e Eneida Oto Shiroma; Olinda Evangelista (2007). O referencial teórico para a formação continuada de professores embasa-se em António Nóvoa (1999); Maurice Tardif (2014); Umberto Pinto de Andrade (2006, 2018). Sob os aspectos que fundamentam a alfabetização no PNAIC, destacam-se Magda Soares (2017); Roxane Rojo (2013, 2014); Maria do Rosário Longo Mortatti (2013). Em relação aos resultados, constata-se que o PNAIC contribuiu com a formação dos professores alfabetizadores por promover a mobilização de saberes e transformar alguns aspectos de sua práxis educativa. Na Região do ABC Paulista, a formação teve caráter participativo, deste modo os professores compartilharam seus saberes e experiências, sendo esses momentos os mais citados na pesquisa. Contudo, algumas fragilidades também foram apontadas, das quais a descontinuidade do programa e de seus materiais e o tratamento superficial de algumas temáticas apresentadas na formação e nos materiais disponibilizados pelo programa.

Palavras-chave: Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Formação Continuada. Alfabetização. Políticas Públicas.

CRUZ, Juliane Barssalos da. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). Universidade Nove de Julho, p. 163f. 2022.

ABSTRACT

This study is linked to the Master's Program in Management and Educational Practices at Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). The object of study of this research is the PNAIC as a public policy aimed at training literacy teachers. The questions that guided the research were, namely: what changes occurred in the teaching practice of literacy teachers, after having participated in the continuing education of the PNAIC (2013-2016/2017-2018)? Were there advances in the teaching-learning process of students in the current PNAIC period (2013-2016/2017-2018)? Based on the questions, we outline the following general objective: to analyze the PNAIC and its contribution to the training of literacy teachers. Specific objectives are intended to: i) understand the PNAIC program and its formative assumptions; ii) observe the contributions of the PNAIC in relation to the pedagogical practices and in relation to the praxis of the teachers who participated in the program as scholarship holders; iii) discuss PNAIC's interference in the student learning process. The research universe was the ABC Paulista Region, located in the state of São Paulo and composed of the municipalities of Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra and Ribeirão Pires. The research participants were twenty-nine teachers who taught, at the time of the PNAIC, in the first three years of Elementary School and who participated in the formation of the PNAIC between 2013 and 2017. The methodology used was qualitative and quantitative and, after document analysis, the data collection instruments used were: i) questionnaire with essay and multiple-choice questions and ii) semi-structured interview. The analysis of the results was based on the categorization based on Content Analysis proposed by Bardin (2011). The theoretical foundation of this research guides us scholars of public policies focused on basic education two who stand out: Stephen Ball (2004, 2009, 2011); Jefferson Mainardes (2006, 2018); Pierre Dardot and Cristian Laval (2017). On the influence of two multilateral organizations such as the World Bank and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), stand out Olgaíses Maués (2003) and Eneida Oto Shiroma; Olinda Evangelista (2007). The theoretical reference for the continuous training of teachers is based on António Nóvoa (1999); Maurice Tardiff (2014); Umberto Pinto de Andrade (2006, 2018). On the aspects that base literacy in PNAIC, Magda Soares (2017) stands out; Roxane Rojo (2013, 2014); Maria do Rosario Longo Mortatti (2013). As results, it is verified that the PNAIC contributed with the training of two literacy teachers by promoting the mobilization of knowledge and transforming some aspects of their educational practices. In the ABC Paulista Region, the training has a participatory nature, in this way the teachers will share their knowledge and experiences, being these moments the most cited in the research. However, some weaknesses are also pointed out, due to the discontinuity of the program and its materials and the superficial treatment of some themes presented in the training and the materials made available by the program.

Keywords: National Literacy Pact in the Certain Idade (PNAIC). Continuous Training. Literacy. Public politics.

CRUZ, Juliane Barssalos da. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): formação continuada e práxis docente. Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE). Universidade Nove de Julho, p. 163f. 2022.

RESUMEN

Este estudio está vinculado al Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas de la Universidade Nove de Julho (PROGEPE – UNINOVE) El objeto de estudio de esta investigación es el PNAIC como política pública dirigida a la formación de alfabetizadores. Las preguntas que orientaron la investigación fueron, a saber: ¿qué cambios ocurrieron en la práctica docente de los alfabetizadores, luego de haber participado de la formación continua del PNAIC (2013-2016/2017-2018)? ¿Hubo avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en el actual período PNAIC (2013-2016/2017-2018)? A partir de las preguntas planteamos el siguiente objetivo general: analizar el PNAIC y su aporte a la formación de alfabetizadores. Los objetivos específicos están destinados a: i) comprender el programa PNAIC y sus supuestos formativos; ii) observar los aportes del PNAIC en relación a las prácticas pedagógicas y en relación a la praxis de los docentes que participaron del programa como becarios; iii) discutir la injerencia del PNAIC en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. El universo de la investigación fue la Región Paulista del ABC, ubicada en el estado de São Paulo y compuesta por los municipios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra y Ribeirão Pires. Los participantes de la investigación fueron veintinueve docentes que impartían docencia, en la época del PNAIC, en los primeros tres años de la Enseñanza Básica y que participaron en la formación del PNAIC entre 2013 y 2017. La metodología utilizada fue cualitativa y cuantitativa y, luego análisis documental, los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron: i) cuestionario con preguntas de redacción y opción múltiple y ii) entrevista semiestructurada. El análisis de los resultados se basó en la categorización basada en el Análisis de Contenido propuesta por Bardin (2011). La fundamentación teórica de esta investigación nos orienta a los estudiosos de las políticas públicas enfocadas en la educación básica dos entre los que se destacan: Stephen Ball (2004, 2009, 2011); Jefferson Mainardes (2006, 2018); Pierre Dardot y Cristian Laval (2017). Sobre la influencia de dos organismos multilaterales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se destacan Olgaíses Maués (2003) y Eneida Oto Shiroma; Olinda Evangelista (2007). El referente teórico para la formación continua de profesores se basa en António Nóvoa (1999); Mauricio Tardiff (2014); Umberto Pinto de Andrade (2006, 2018). Sobre los aspectos que fundamentan la alfabetización en el PNAIC, se destaca Magda Soares (2017); Roxane Rojo (2013, 2014); María do Rosario Longo Mortatti (2013). Como resultados, se verifica que el PNAIC contribuyó con la formación de dos alfabetizadores al promover la movilización de saberes y transformar algunos aspectos de sus prácticas educativas. En la Región Paulista del ABC, la formación tiene un carácter participativo, de esta manera los profesores compartirán sus conocimientos y experiencias, siendo estos momentos los más citados en la investigación. Sin embargo, también se señalan algunas debilidades, debido a la discontinuidad del programa y sus materiales y el tratamiento superficial de algunos temas presentados en la capacitación y los materiales puestos a disposición por el programa.

Palabras clave: Pacto Nacional por la Alfabetización en Cierta Idade (PNAIC). Entrenamiento continuo. Literatura. Políticas públicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Hierarquia das atribuições do PNAIC, primeira formação (2012).....	71
Figura 2 – Imagem das capas dos cadernos do PNAIC.....	79
Figura 3 – Imagens das capas dos cadernos de apoio que subsidiaram a formação dos orientadores e, posteriormente, dos professores alfabetizadores.....	80
Figura 4 – Imagens das capas dos jogos de alfabetização do PNAIC.....	82
Figura 5 – Mapa da Região do ABC.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB – Anos iniciais.....	86
Gráfico 2 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – anos iniciais.....	87
Gráfico 3 – Tempo de formação profissional.....	95
Gráfico 4 – Tempo de atuação no ciclo de alfabetização.....	95
Gráfico 5 – Participação nas formações do PNAIC.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento dos artigos pesquisados e selecionados no portal da CAPES e do SciELO.....	25
Quadro 2 – Levantamento das teses e das dissertações pesquisadas e selecionadas.....	26
Quadro 3 – Principais ações voltadas para o contexto de alfabetização nos anos iniciais...55	55
Quadro 4 – Aspectos considerados na formação docente.....	62
Quadro 5 – Síntese das unidades contida nos cadernos do PNAIC.....	81
Quadro 6 – Organização das reuniões formativas.....	90
Quadro 7 – Tempo para a discussão das unidades formativas do PNAIC.....	91
Quadro 8 – Faixa etária das participantes.....	94
Quadro 9 – Formação acadêmica das participantes da pesquisa.....	94
Quadro 10 – Categorização da pesquisa.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital e Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMAI	Ensino de Matemática Introdutório
Fiesp	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituições de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
MAT	Matemática
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SisPacto	Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
USCS	Universidade de São Caetano do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	22
1.2 AS PESQUISAS RELEVANTES SOBRE O PNAIC E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	25
1.3 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	30
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCATIVO	32
2.1 O CONCEITO DE POLÍTICA.....	32
2.2 DEFINIÇÃO DA TEORIA DOS CICLOS DE STEPHEN BALL.....	36
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO INTERNACIONAL.....	41
2.3.1 Conferência Mundial de Educação para Todos.....	45
2.3.2 Relatório de Jacques Delors.....	47
2.3.3 Década das Nações Unidas para a Alfabetização.....	49
2.3.4 Conferência das Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas da América Latina.....	50
2.3.5 Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE).....	52
2.3.6 Principais ações aferidas, no Brasil, voltadas à alfabetização até a criação do PNAIC.....	54
3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL	59
3.1 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL.....	59
3.2 O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	65
3.3 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADA PELO PNAIC.....	74
3.4 OS CADERNOS E OS JOGOS DO PNAIC.....	78

4 CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DE PESQUISA	83
4.1 UNIVERSO DE PESQUISA – REGIÃO DO ABC PAULISTA	83
4.2 A OFERTA DO PNAIC NA REGIÃO DO ABC PAULISTA	88
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	92
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	93
4.5 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA	98
5 OS CAMINHOS FORMATIVOS APRESENTADOS NA CONCEPÇÃO DO PNAIC	101
5.1 CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA, A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	101
5.2 CATEGORIA: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE	106
5.3 CATEGORIA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DURANTE OU APÓS A FORMAÇÃO DO PNAIC	115
5.3.1 Experiência relatada pela Professora A: a Professora das latinhas	117
5.3.2 Experiência relatada pela Professora B: experiência sensorial	120
5.3.3 Experiência relatada pela Professora C: alfabetizando um estudante árabe	122
5.4 CATEGORIA: AS FRAGILIDADES DO PNAIC	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	141

APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela temática formação e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento remete à minha infância, pois me lembro que enfrentei muitas dificuldades no processo de alfabetização e, infelizmente, os professores que tive, na época, não contribuíram para a minha aprendizagem.

Lembro-me de momentos traumáticos e vexatórios que passei com apenas sete anos, eu estudava em um colégio estadual, localizado no município de Santo André, com um número grande de salas. As crianças que não tiravam as notas acima de 5,0 eram encaminhadas para uma sala especial, localizada nos fundos da escola, em um contêiner. Todos que não conseguiam se alfabetizar na primeira série, eram considerados com ‘alguma categoria de transtorno ou dificuldade’ e, ao final do ano letivo, a vivência de situações de baixo rendimento escolar acarretavam a reprovação.

Lamentavelmente, eu vivi esta situação de fracasso, rompi com a expectativa da família em relação aos bons resultados escolares e sem dúvida foi um sofrimento que marcou uma fase em minha vida. Entretanto, ainda que pareça contraditório, isso não me gerou sentimentos que perduraram por muitos anos e tampouco foram desencadeadores de outras dificuldades. Ao contrário, superei essa pressão social, lutando pela minha autoestima, logrando êxito em cada obstáculo para, no fundo, provar a todos que eu era capaz.

Hoje, prefiro recordar os bons momentos que desfrutei no ginásio, dos ensaios de festividades no anfiteatro da unidade escolar, dos passeios e excursões, dos desfiles com suas belíssimas fanfarras que se apresentavam em espaços públicos, em datas cívicas comemorativas, das festas juninas e da participação da minha mãe, sempre presente na escola.

Inclusive, fui incentivada por ela a cursar o extinto magistério ofertado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) de São Bernardo do Campo, as aulas aconteciam em período integral, com auxílio de bolsas e, ao finalizar o curso de quatro anos, estava apta para lecionar na Educação Infantil e/ou no Ensino fundamental.

Após o magistério, em 1993, tentei ingressar na faculdade de Educação Física, já que meu pai recém-aposentado, à época, não tinha condições de custear meu sonho, que era fazer Fisioterapia ou Terapia Ocupacional. Não tendo recursos financeiros, resolvi primeiro iniciar minha caminhada profissional como professora para custear a faculdade do meu interesse, posteriormente.

Foi então que no mesmo ano, comecei a lecionar em uma escola privada para duas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O currículo da escola priorizava desenvolver as

habilidades utilitaristas necessárias ao uso da leitura e escrita. Lembro-me de que a maioria das salas era organizada em fileiras e eu gostava de trabalhar com os alunos em duplas e roda, algo inusitado naquele ambiente escolar. Como as crianças iam bem no processo de alfabetização, nunca fui advertida.

Assim, aos 19 anos, tive minha primeira experiência profissional, que me despertou a paixão por alfabetizar. Ao observar o avanço daquelas crianças no decorrer do ano letivo, acompanhar o processo da escrita e leitura das primeiras palavras, defini ser isso que queria para a minha vida profissional: alfabetizar! Fiquei três anos na escola Coterra, Coterrinha e, logo resolvi ingressar na faculdade para realizar o curso de Letras. Concluí o curso, em 1999, e recebi o convite para trabalhar em mais duas escolas particulares, lecionando para turmas de Educação Infantil final e primeiro ano do Ensino Fundamental. Ao terminar o curso de Letras resolvi fazer Pedagogia, pois, a cada dia, fui me identificando mais como professora.

Ingressei, via concurso público em 2008, como professora de educação básica na Prefeitura Municipal de Santo André. À época, exigia-se na educação apenas a formação de nível técnico (magistério), mas eu já havia finalizado a graduação de Pedagogia em Gestão Escolar (concluída em 2004) e minha primeira especialização *lato sensu* – Psicopedagogia Institucional.

Motivada a estudar para compreender como a criança aprende, desenvolve-se no processo de alfabetização, fiz outra pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Na ocasião, causou-me muita inquietação ver um número expressivo de alunos que findaram o terceiro ano do Ensino Fundamental sem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita que lhes possibilitasse compreender o que liam e comunicar-se com clareza e, portanto, posicionar-se crítica e autonomamente diante do que lhes era comunicado por essa via.

Por meio do estudo de alguns autores durante a especialização, ficou mais claro porque alguns alunos apresentam tantas dificuldades. Muitas vezes, há uma ideia controversa de como se aprende a ler e escrever, resultando em uma preocupação exacerbada com o ensino da gramática. Porém, sabe-se que essa prática não garante o desenvolvimento de todas as habilidades necessárias para a conclusão dessa etapa. Prova disso é que o aluno lê, redige, mas, em muitos casos, não compreende a sua escrita, tendo muitas dificuldades em comunicar-se via gêneros textuais. Não raras vezes, observamos alunos capazes de flexionar substantivos em número e gênero, separar sílabas, classificar quanto à tonicidade, dentre outros domínios operacionais da gramática, contudo, apresentam dificuldades em inferir informações em um texto lido. É preciso que se pense em uma aprendizagem significativa que mobilize saberes autorais voltados para a leitura e escrita, caso contrário continuaremos com resultados que

indicam um percentual elevado de analfabetos funcionais, decorrentes de uma escola que produz não leitores e não escritores.

Ao finalizar minha especialização, tive conhecimento de uma política de ação, por parte do governo federal. Tratava-se de um investimento feito por meio do Ministério da Educação (MEC) para a formação continuada de professores, oferecendo cursos em parceria com os Estados, Municípios e as Universidades estaduais. Com uma estrutura organizada em nível nacional, lançava-se, neste momento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implantado em todo o país, inclusive na região do ABC Paulista, local no qual foi desenvolvida esta pesquisa.

Tive oportunidade de realizar, como cursista, todas as formações do PNAIC, ofertadas aos professores alfabetizadores do município de Santo André. O PNAIC é um programa federal cujo objetivo é apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização a planejarem as aulas e de modo articulado usar os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC, garantindo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos.

Motivada com o aprendizado das formações, percebi o quanto ela favoreceu o processo de alfabetização dos meus alunos de forma lúdica e significativa, por meio da reflexão nos princípios do programa, no farto conhecimento de materiais e no exercício das intervenções. Eu demonstrei tanto envolvimento nas formações, que recebi o convite da Secretaria da Educação para participar do processo seletivo e ser formadora local do PNAIC no município de Santo André. Como formadora, observei as dificuldades apresentadas pelas cursistas em relação aos seus alunos para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Notei como os materiais do PNAIC e as intervenções propostas pelo programa permitem avanços significativos no processo de alfabetização.

A descontinuidade do programa ocorreu em 2018, mas a necessidade de continuar aprendendo e aprofundar meus conhecimentos, levaram-me ao mestrado. Nele, tive a oportunidade de cursar disciplinas que corroboraram com minhas reflexões acerca da formação continuada do professor e sua importância para a valorização do magistério e para a prática docente (no dia a dia, em aula), disciplinas que me fizeram ir além dos meus “achismos”, do senso comum.

Atualmente, encontro-me como gestora de uma Escola Municipal em Santo André e observo haver uma ideia controversa de como se aprende a ler e a escrever, o que me motivou para a escolha do objeto pesquisado: verificar as contribuições do PNAIC na formação continuada e melhora da prática docente dos professores alfabetizadores que participaram das formações do programa.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização é um tema largamente discutido, sobretudo nas últimas décadas, não só por sua relevância na sociedade civil, mas porque o Brasil assumiu o compromisso junto ao Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento de erradicar o analfabetismo e diminuir o analfabetismo funcional até 2024. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) há no país, aproximadamente, 11 milhões de analfabetos e cerca de 29% da população (acima de quatorze anos) é considerada analfabeta funcional, pessoas que aprenderam a ler e escrever, mas que possuem muitas dificuldades em compreender e interpretar diversos gêneros textuais e fazer operações matemáticas consideradas básicas. Estes dados preocupam porque grande parte destes adolescentes e adultos frequentaram a escola na educação regular ou na Educação de Jovens e Adultos.

Logo, depreende-se que o problema da educação, no Brasil, está além da garantia do acesso e permanência aos bancos escolares. Para prover o direito à alfabetização, o Ministério da Educação (MEC), juntamente, com os demais entes federativos fomenta políticas públicas voltadas à formação docente; à criação, distribuição e divulgação de material didático; dentre outras, para assegurar que o processo de aprendizagem ocorra e avance de acordo, com a série/ano da criança e/ou adolescente.

Das políticas públicas aferidas na esfera federal, a presente pesquisa destaca o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de abrangência nacional, que contou com a parceria de Universidades públicas para ministrar cursos de formação ao docente alfabetizador e apresentar o material didático confeccionado para as crianças, o PNAIC é um programa federal cujo objetivo é apoiar os professores que atuam no ciclo de alfabetização a planejarem as aulas e de modo articulado usar os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC, garantindo a alfabetização de todas as crianças até os oito anos.

Nele, apreende-se a importância não só de decodificar as palavras, mas de saber manuseá-las no cotidiano, observando que a leitura e a escrita são aprendizagens que oportunizam ao sujeito ampliar os seus conhecimentos fora dos bancos escolares. Uma pessoa alfabetizada tem a possibilidade de participar mais ativamente da sociedade e além do acesso aos bens culturais, possivelmente terá mais oportunidades para elevar a sua situação socioeconômica.

Face ao exposto, o objeto de estudo desta pesquisa é o PNAIC enquanto política pública voltada à formação dos professores alfabetizadores, com o intuito de analisar a sua contribuição na formação docente e em suas práxis. O conceito adotado de práxis para esta pesquisa é do

estudioso Umberto de Andrade Pinto (2018) por conceituá-la como um condicionante a educação humanizadora e emancipatória. Conforme discorre o autor, a práxis está além da prática cotidiana porque amplia o olhar docente para as ações transformadoras, capazes de investigar a natureza do fenômeno educativo, intervindo de modo crítico-reflexo. A práxis docente está relacionada ao saber engajado que integra intencionalidade a prática pedagógica. Em sua tese, Pinto (2006, p. 18) ressalta que o caráter prático da educação é uma atividade humana saturada de teoria que extrapola o senso comum por possuir um caráter de cunho investigativo-filosófico (ciência-ética).

No paradigma da alfabetização, a práxis docente consiste em considerar todos os aspectos que a envolvem, é importante reconhecer as necessidades de cada criança, entender o perfil da turma a ser alfabetizada, conhecer os processos de maturação e desenvolvimento infantil, entender como funciona o processo de aquisição de conhecimento, dentre outros aspectos, para desenvolver o plano de aula e o planejamento pedagógico munido de saberes inerentes a profissão e a formação humana. Cada atividade requer intencionalidade pedagógica para que a criança se torne uma leitora e escritora proficiente.

E embora as vivências e experiências do professor sejam importantes para contribuir com suas aulas, o seu arcabouço teórico e ideológico são os norteadores de sua práxis. Assim, consideramos que a formação docente continuada deve ir além dos saberes da experiência prática para promover transformações referendadas na ciência-ética, conforme discorre Pinto (2006, 2018).

Assim, para compreender o objeto de estudo, pretendemos responder às seguintes questões: quais mudanças ocorreram na prática docente dos professores alfabetizadores, após terem participado da formação continuada do PNAIC (2013-2016/2017-2018)? Houve avanços, no processo de ensino-aprendizagem, dos estudantes no período vigente do PNAIC (2013-2016/2017-2018)?

Delimitamos como objetivo geral analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores. Por objetivos específicos, enumeramos, a saber: i) compreender o programa PNAIC e seus pressupostos formativos; ii) observar as contribuições do PNAIC em relação as práticas pedagógicas e em relação às práxis dos professores que participaram do programa como bolsistas; iii) discutir as interferências do PNAIC no processo de aprendizagem discente.

A fundamentação teórica pauta-se nos estudiosos de políticas públicas voltadas à educação básica, dos quais destacamos Stephen Ball (2004, 2009, 2011); Jefferson Mainardes (2006, 2018); Pierre Dardot e Cristian Laval (2017). Sobre a influência dos organismos

multilaterais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destacamos Olgaíses Maués (2003) e Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista (2007). O referencial teórico para formação continuada de professores embasa-se em António Nóvoa (1999); Maurice Tardif (2014); Umberto Pinto de Andrade (2006, 2018). Sob os aspectos que fundamentam a alfabetização no PNAIC nos pautamos em Magda Soares (2017); Roxane Rojo (2013, 2014); Maria do Rosário Longo Mortatti (2013). Analisamos os documentos oficiais do MEC sobre políticas públicas, além de leis, decretos e portarias (dentre outros) que regulamentam a educação básica e o PNAIC.

Na próxima subseção, apresentamos o percurso metodológico tecido para a presente pesquisa. Ele se deu em dois momentos: levantamento e leitura de documentos sobre a região do ABC Paulista e levantamento realizado com professoras alfabetizadoras da região que participaram da formação do PNAIC.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

O universo de pesquisa se deu na região do ABC Paulista, no Estado de São Paulo, com maior ênfase nas cidades de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema e Mauá. Os participantes da pesquisa para a coleta de dados foram os professores que participaram do curso de formação do PNAIC (2013-2016/2017-2018), que à época, lecionavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (no ciclo de alfabetização).

Os instrumentos de coleta foram, primeiramente, o questionário composto por questões de múltipla escolha e questões dissertativas e, posteriormente, a entrevista.

O questionário foi composto por onze questões para observar aspectos pessoais, perfil acadêmico e aspectos profissionais (nome, lugar onde leciona, participação em formações etc.), e onze questões cujo objetivo foi analisar as contribuições do PNAIC no dia a dia das professoras alfabetizadoras e se a formação contribuiu para mobilizar novos ou transformar saberes da práxis educativa. A escolha do questionário possibilitou uma amostra de qualidade por permitir o uso de questões de múltiplas escolhas e questões dissertativas.

A escolha do questionário se deu por ele ser um instrumento desenvolvido cientificamente, “[...] composto por um conjunto de perguntas ordenadas, de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador e que tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

Em relação às questões dissertativas contidas no questionário, optamos pelo método qualitativo descritivo via a categorização de dados, proposta por Laurence Bardin. Conforme Bardin (2011, p. 75), a análise categorizada observa a construção histórica e teórica do objeto de estudo; considera os meios para a coleta de dados (que pode ser uma entrevista, análise de comunicação de massa, instrumentos com questões abertas e de testes); observa os métodos de análise (organização, codificação, categorização, inferência e informatização das análises) e as técnicas de análise empregadas.

Para analisar as questões de múltipla escolha do questionário, optamos por utilizar a abordagem de caráter quantitativo. O princípio da abordagem quantitativa se desenvolveu com base nos estudos propostos por Bernardete Angelina Gatti, por considerá-lo uma etapa importante nas pesquisas voltadas à educação, a pesquisadora pontua que o sucesso das análises depende da excelência das perguntas que surgiram com a “[...] qualidade teórica e perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações” (GATTI, 2004, p. 13).

Assim sendo, após os participantes concordarem e assinarem o termo de consentimento e esclarecimento (Apêndice A) o questionário para esta pesquisa (Apêndice C) foi formulado e encaminhado para os professores da região do ABC Paulista, via *WhatsApp* e *E-mail*, entre outubro de 2021 até maio de 2022, via formulário on-line (*Google Forms*)¹, por meio de convite. Para encontrar os participantes, divulguei esta pesquisa aos colegas da rede de Santo André, São Caetano do Sul, Mauá, Diadema, Ribeirão Pires e São Bernardo do Campo, que ao meu pedido, divulgaram aos seus conhecidos. Ao todo, consegui enviar 66 (sessenta e seis) convites.

Antes de aceitar o convite e responder às questões, pedimos aos professores para observar os critérios de seleção, caso não se enquadrassem em algum, não deveriam participar. Formulei três critérios: professores que ainda atuam na Educação Básica no ano de realização desta pesquisa; professores que na época do PNAIC (2013 até 2018) lecionavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e professores que participaram da formação do PNAIC entre os anos de 2013 a 2018.

Apesar de enviar 66 convites, obtive 29 questionários respondidos (na íntegra, Apêndice

¹O *Google Forms* é um formulário que pode ser enviado via e-mail ou disponibilizado via *link* para que os participantes preencham o questionário. O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários on-line. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em: 09 set. 2021.

D). Os professores que responderam ao questionário pertencem aos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá e São Caetano do Sul, muitos deles atuam em períodos opostos com turmas de alfabetização nos municípios de Mauá e cidade de São Paulo.

Após, com o intuito de aprofundar algumas questões, realizamos a entrevista semiestruturada. Com o devido esclarecimento e consentimento assinado pelas participantes, para ampliar as questões do questionário (Apêndice B), entrevistamos três professoras, as duas primeiras são estatutárias do município de Santo André, trabalham em escolas diferentes da rede municipal que atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a primeira, leciona em Santo André e São Bernardo e nos dois municípios vizinhos atuou em turmas de alfabetização, durante as formações do PNAIC, a segunda é professora da rede de Santo André e a terceira professora trabalhou na rede de Santo André, por mais de vinte e cinco anos, atualmente é professora da rede estadual de São Paulo.

A entrevista (semiestruturada) foi realizada por vídeo chamada, de forma individual. As três professoras foram convidadas pela pesquisadora via *WhatsApp*, por terem participado do PNAIC como professoras alfabetizadoras e, posteriormente, duas delas convidadas para serem orientadoras local do programa na cidade de Santo André.

A entrevista semiestruturada (Apêndice E) ocorreu em outubro de 2022, nos dias 03, 06 e 10. A transcrição adaptada das entrevistas foi feita posteriormente (Apêndice F). O objetivo da entrevista foi aprofundar algumas respostas do questionário para compreender melhor se as professoras continuaram a usar os materiais do PNAIC e as concepções teórico-metodológicas do programa. Procuramos ainda conhecer a percepção das professoras em relação às formações do PNAIC e se ele contribuiu com sua práxis educativa durante e após a participação do programa.

A entrevista foi analisada com base nos estudos de Lüdke e André (1986) por permitirmos interpretar os fatos, observando as percepções dos envolvidos (participantes da pesquisa) no contexto analisado pela pesquisadora. Para as autoras este tipo de metodologia, “[...] vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”, com esta metodologia almejamos: enfatizar a interpretação em contexto, retratando a realidade com variedade de fontes de informação, permitindo-nos generalizações naturalísticas ao representar “[...] os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”; por meio de linguagem acessível (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

A próxima subseção apresenta a pesquisa realizada no portal de Periódicos da CAPES e no portal de periódicos *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital

e Teses e Dissertações (BDTD) a fim de buscar teses, dissertações e artigos científicos com temática semelhante a esta pesquisa.

1.2 AS PESQUISAS RELEVANTES SOBRE O PNAIC E A FORMAÇÃO DOCENTE

De modo a contextualizar as questões desta dissertação, realizamos o levantamento bibliográfico à procura de produções com temáticas semelhantes ao nosso objeto de estudo e problematizações. O levantamento ocorreu, primeiramente, no portal de periódicos da CAPES e no portal de periódicos *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) – no período entre dezembro de 2021 até março de 2022.

Na busca, adotaram-se os seguintes critérios: i) o espaço temporal de 2015 a 2021, por considerar que, neste período, houve muitos estudos voltados ao PNAIC; ii) somente artigos em português e, iii) periódicos revisados por pares e área da educação. Consideramos os seguintes descritores: “formação docente; formação continuada docente”; que resultaram em mais de 8.000 artigos, inclusive de áreas que não dialogam com a formação para a educação básica, por isso, refinamos a pesquisa com os termos “alfabetização; alfabetizador”, que resultaram em mais de 300 artigos (cada). Em outra tentativa, usamos o descritor “PNAIC” que retornou cerca de 350 artigos no portal da CAPES e 10 artigos no portal da SciELO, ainda abrangente, usamos o termo “PNAIC/formação”, que retornou 67 artigos.

A seguir (quadro 1), os três artigos lidos na íntegra e selecionados do descritor “PNAIC/formação”, detalhados quanto ao título, à autoria, ao periódico e ao ano de publicação.

Quadro 1 – Levantamento dos artigos pesquisados e selecionados no portal da CAPES e do SciELO.

Títulos pesquisados	Autor	Periódico de publicação/ano
Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	AMARAL, A. P. L.	Revista Caderno Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p.127-133, jan./abr., 2015.
A prática pedagógica alfabetizadora após formação pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa	VERCELLI, L. de C. A.; JULIOTI, S.	Crítica Educativa. São Paulo. v.3, n.1, p.34-55, maio, 2017.
Formação continuada no PNAIC: evidências de praticismo em debate	OLIVEIRA, C. J.; ALMEIDA, L. C.	Educação: teoria e pratica. Rio Claro. v.26, n.60, p.26-46, jan./abr., 2019.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após, realizamos também uma busca na Biblioteca Digital e Teses e Dissertações (BDTD), no período entre dezembro de 2021 até abril de 2022. Na busca, adotamos os seguintes critérios: i) o espaço temporal de 2015 a 2021, por considerar que neste período houve muitos estudos voltados ao PNAIC; ii) somente dissertações e teses em português; iii) área da educação. Consideramos somente o descritor Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)/formação, que resultaram em mais de 230 pesquisas, ainda abrangente, observamos as teses e dissertações com ênfase na formação docente dentro dos municípios do Estado de São Paulo (para estabelecer relação com o universo de pesquisa desta dissertação, a região do ABC Paulista).

A seguir as quatro dissertações (quadro 2) selecionadas do descritor “PNAIC/formação” detalhadas quanto ao título, à autoria, à universidade e ao ano de publicação.

Quadro 2 – Levantamento das teses e das dissertações pesquisadas e selecionadas.

Títulos pesquisados	Autor	Universidade/programa e ano da defesa
Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC	BARBOSA, J. K.	173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2017.
Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questões de gestão pedagógica	PEREIRA, S.	300f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Julho, São Paulo, 2018.
A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente	MESSORA, G. P. de A.	203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP	LUCCA T. A. F. de	173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, 2018.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observamos, com a revisão das pesquisas correlatas, o panorama contemporâneo das pesquisas voltadas à temática PNAIC e a formação docente. Dos artigos, dissertações e teses destacamos três artigos e quatro dissertações devido às reflexões e problematizações apresentadas sobre a formação continuada na perspectiva do PNAIC. No decorrer das leituras efetuadas, notamos pontos comuns que versam sobre as potencialidades do PNAIC e pontos que mostram as fragilidades no programa.

Nos artigos de Amaral (2015), Vercelli, Jullioti (2017) e nas dissertações de Barbosa (2017), Messoria (2018) e Lucca (2018) há os pontos que versam sobre as potencialidades, evidenciando que a formação contribuiu para a prática docente ao propor atividades diversificadas, leituras e jogos que mudaram a rotina na sala de aula e despertaram nas crianças a vontade de participar mais ativamente de seu processo de aprendizagem. Das atividades propostas pelo PNAIC, os jogos e as leituras (das caixas cedidas às escolas) foram os mais elogiados e não encontramos críticas referentes a este material.

Há também, nas leituras realizadas, críticas ao PNAIC – o artigo de Oliveira, Almeida (2019) consideram que o programa trouxe modelos prontos e não oportunizou aos professores, que participaram das formações, momentos de reflexão. Neste caso, acreditamos que a preparação do formador do curso e o modo como as atividades e sequências foram apresentadas contribuíram para uma perspectiva mais frágil do programa, e deste modo, a falha do PNAIC foi a de não orientar adequadamente o formador e o professor tutor quanto aos seus objetivos.

Em comum, chamou-nos a atenção os conceitos utilizados para fundamentar a importância da formação docente, corroborando com a presente pesquisa.

Ao se referir aos saberes docentes, as pesquisas correlatas afirmam que eles devem ser aprimorados e/ou instituídos continuamente, a fim de atender as demandas de uma sociedade heterogênea. Neste contexto, as leituras nos permitiram observar que a formação contínua (na maioria das vezes) necessita ser maior do que a reflexão exclusiva das práticas, enquanto um processo constante, é mobilizadora de múltiplos saberes que podem contribuir para as reflexões acerca do trabalho docente.

As dissertações e artigos trouxeram como referencial teórico Maurice Tardif, Antonio Nóvoa, Marcelo Garcia, dentre outros que também fundamentam esta pesquisa, nelas há o consenso de que a formação docente inicial ou continuada é importante para melhorar a educação básica, desde que permita ao professor transformar e/ou adquirir novos saberes por meio de múltiplas aprendizagens.

A dissertação de Pereira (2018) explora os municípios de Santo André e São Bernardo do Campo, localizados no Estado de São Paulo, visto que fazem parte da região do ABC Paulista (universo desta pesquisa) a dissertação despertou-nos interesse. A pesquisadora visa à compreensão das políticas públicas no âmbito político-pedagógico, considerando os contextos de sua implantação. Deste modo, traz contribuições relevantes de Ball e Mainardes – explorando as relações políticas, econômicas e sociais sobre a criação do PNAIC. O foco de sua pesquisa são os gestores de escolas, atuantes à época, e suas impressões acerca da implantação e condução do programa nos dois municípios. Em suas conclusões, Pereira (2018)

destaca a autonomia dos municípios sobre as políticas públicas nacionais e a necessidade de reinterpretar tais políticas à luz dos condicionantes sócio históricos de cada cidade.

Amaral (2015), em seu artigo, traz contribuições importantes sobre a formação docente no PNAIC para compreender seu alcance nos mais diversos contextos, considerando que cada região dispõe de especificidades, corroborando com as assertivas expostas por Pereira (2018) – cada município e cada escola possui particularidades que podem influenciar o contexto da prática das políticas públicas voltadas à educação.

[...] o grande desafio de um programa de formação continuada é não se tornar apenas um curso com modelos didáticos, mas, sim, acompanhar o desenvolvimento da proposta, orientar a autoavaliação e reflexão dos professores. Na prática, [...] buscou discutir sobre a importância do planejamento de ações e orientou a necessidade da reflexão do trabalho pedagógico nos vários contextos em que acontecem, buscando atender demandas e diversidade (AMARAL, 2015, p. 129).

Neste sentido, o PNAIC atingiu seus objetivos, pois, de acordo com Amaral (2015) o docente participante do programa teve a oportunidade de refletir sua prática e, a partir de modelos didáticos, criar, alterar, modificar o seu plano de aula, ou seja, apesar de ofertar atividades e sequências, os professores participantes da formação tiveram a oportunidade de ampliá-los ou alterá-los, conforme a demanda e a diversidade de cada lugar, utilizando o material cedido às escolas de forma livre.

Amaral (2015), em seu artigo, propõe que as políticas públicas voltadas à educação não podem ser engessadas e que no processo de execução e implantação de qualquer política deve haver meios para adaptá-la às necessidades do lugar. Afirma que o PNAIC conseguiu unir, em vários momentos, teoria e prática na tentativa de equalizar as necessidades plurais das diversas regiões do município pesquisado, sendo deste modo, importante por contribuir com o docente na formulação de atividades para a alfabetização das crianças.

Vercelli, Jullioti (2017), em seu artigo, fundamentam suas análises em críticas sobre modelos de formação continuada que privilegiam somente a prática e a oferta de sequências didáticas prontas, todavia, os autores salientam que os docentes participantes do PNAIC utilizaram os materiais apresentados a sua maneira, adaptando-os as necessidades da turma e, no decorrer do programa (nas palavras dos professores que participaram da pesquisa), observaram um envolvimento maior das crianças em relação aos jogos e às leituras, auxiliando o professor alfabetizador a explorar outras possibilidades de atividades e sequências didáticas de forma mais lúdica.

Barbosa (2017), em sua dissertação, alega haver uma linha tênue no PNAIC em relação ao protagonismo docente e a mera reprodução dos cadernos na rotina da sala de aula. Em sua análise com as professoras participantes do programa, as educadoras afirmam que os cadernos formativos contribuíram, justamente, por mostrar exemplos de sequências didáticas. Elas evidenciam que instituíram, na rotina de aula, atividades voltadas à leitura, ao uso de jogos, aos agrupamentos consoantes as hipóteses de escrita. Nas conclusões descritas pela pesquisadora, as mudanças ocorridas são de cunho prático – já que algumas mudanças fundamentadas nas concepções de alfabetizar letrando foram incorporadas, contudo, a pesquisadora não pontuou se houve ou não uma reflexão maior sobre os saberes docentes que vão além da rotina escolar. cremos que sim, incorporando as atividades à rotina e percebendo que as crianças se interessaram e melhoraram o desempenho no processo de alfabetização, as professoras conseguiram perceber a importância de diversificar as atividades e de alterar as aulas para uma rotina mais lúdica.

Lucca (2018) observou, em sua dissertação, que a maioria das participantes do PNAIC possui um “olhar positivo” sobre o programa ao discorrer que ele ofertou trocas de experiências com os pares durante a formação, ofertou o pagamento de bolsas (entendido por elas como uma valorização da formação); promoveu o estudo de temas importantes – o mais citado: às especificidades do sistema de escrita alfabético. Foi também citada a contribuição da formação no planejamento das aulas e na elaboração das estratégias para a alfabetização.

Em comum, as dissertações de Barbosa (2019), Pereira (2018), Messoria (2018) e Lucca (2018) ressaltam que o PNAIC conseguiu alinhar seus objetivos ao que se esperava dele na prática. A dissertação de Messoria (2018) destaca que a formação dos professores dentro do programa, contemplou exercícios de reflexão das práticas pedagógicas, cumprindo com a função formativa, avaliativa, reflexiva, instrucional e de registro para a construção de novos conhecimentos, explorando vários materiais e a organização do tempo e espaço, bem como a avaliação e o trabalho com gêneros textuais.

Das temáticas expostas no levantamento efetuado, destacamos para a nossa pesquisa a formação docente, o papel das políticas públicas e a alfabetização. As pesquisas supramencionadas abordam somente o eixo de formação do professor descrevendo-a sobre a perspectiva de professores alfabetizados participantes do programa. As pesquisas versam ainda sobre a formação continuada como um dos meios para melhorar o processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Há alguns itens comuns nas pesquisas: contextualização da formação do PNAIC (principalmente, pela perspectiva dos professores participantes do programa); análise dos materiais disponibilizados para os professores e para as escolas, com ênfase nos

cadernos, nos jogos e livros disponibilizados para as crianças. Exceção é a dissertação de Pereira (2018), que explora o PNAIC pelo olhar dos coordenadores e diretores, com ênfase na Teoria de Ciclos, mas relevante a esta pesquisa, justamente, por abordar a Teoria dos Ciclos.

Diante do exposto nesta subseção, evidenciamos que as pesquisas aqui elencadas são relevantes, uma vez que, no Brasil, os estudos relacionados à formação e a alfabetização são importantes para contribuir com esta etapa da educação que carece de esforços mútuos para aprimorar-se. Além disso, os estudos nos trouxeram algumas compreensões sobre os pontos favoráveis e frágeis do PNAIC observados pelos estudiosos e pelos professores participantes do programa, auxiliando esta pesquisa que visa justamente analisar o PNAIC e suas contribuições às aprendizagens no ciclo de alfabetização, privilegiando as relações estabelecidas entre orientadores (os formadores do programa) e os professores alfabetizadoras na condição discente, observando os espaços formativos como lugares propícios a discussão, compartilhamento de experiências/vivências e reflexão docente.

1.3 A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação está organizada em cinco seções, considerando a Introdução como a seção inicial.

A seção, *As políticas públicas no contexto educativo*, traz os conceitos e definições das políticas públicas (destinadas à educação, em específico sobre a alfabetização), arremetidas pelo MEC a partir de 1990. Nela, há o panorama das principais causas/efeitos que influenciaram o contexto de produção da formulação do PNAIC. Esta seção fundamenta-se em Stephen Ball (2004, 2009, 2011); Jefferson Mainardes (2006; 2015; 2018.); Pierre Dardot e Cristian Laval (2017).

Na seção, *Políticas de formação de professores alfabetizadores no Brasil*, discorremos sobre a formação inicial e continuada e sobre as leis e decretos voltados à educação básica, bem como documentos norteadores elaborados pelo MEC para a formulação do PNAIC. Apresentamos os materiais didáticos e os cadernos do programa usados para nortear as reuniões formativas que ocorreram nos municípios. Esta seção fundamenta-se em Bernardete Angelina Gatti (2010, 2018); Carlos Marcelo Garcia (2010); Maryllin Cochran-Smith; Susan Lytle (1999); Magda Soares (2017); Roxane Rojo (2013, 2014).

Em *Caracterização dos elementos da pesquisa*, apresentamos o universo e os participantes da pesquisa e como ocorreu a oferta do PNAIC na Região do ABC Paulista,

discorreremos sobre os instrumentos de coleta de dados e a categorização dos resultados. Nos pautamos em Laurence Bardin (2011, 2016); Antônio Joaquim Severino (2007); Eva Maria Lakatos; Marina de Andrade Marconi (1991), dentre outros.

A última seção, *Os caminhos formativos apresentados na concepção do PNAIC*, apresenta a discussão e as análises dos resultados advindos do questionário e entrevista separados em quatro categorias, a saber: *Formação docente*, traz a percepção das professoras em relação às formações continuadas e a valorização do professor; *Mudanças na práxis docente*, analisa possíveis mudanças nas práticas docentes e as relações estabelecidas entre estas mudanças; *práxis docente e o PNAIC*; *Impactos no processo de aprendizagem durante ou após a formação do PNAIC*, apresenta as percepções dos professores em relação ao desempenho/rendimento das crianças no processo de alfabetização, que ocorreram por contribuição do PNAIC e, por último, *Fragilidades do programa*, apresenta os aspectos que as professoras consideram frágeis no programa. Por fim, as considerações finais.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

Nesta seção, discorreremos sobre a Teoria de Ciclos de Stephen Ball para observar as políticas públicas voltadas à educação, após a década de 1990, arguindo, principalmente, sobre os contextos de influência e produção para mostrar a interferência dos órgãos multilaterais e do ideário neoliberal nas políticas de formação continuada formuladas para os professores.

2.1 O CONCEITO DE POLÍTICA

O conceito de política está intrinsecamente relacionado à dimensão política humana², de acordo com Souza Júnior (2014, p. 12), ela faz parte do ser humano porque somos seres sociais e, por necessitar viver em grupos desde os primórdios, estabelecemos relações de hierarquia, autoridade, influência e poder. Em uma esfera democrática, a dimensão política é complexa por ter como atores pessoas dotadas de liberdade, que em tese, podem aceitar ou refutar as ações indicadas por um grupo ou por alguém, criando conflitos de opiniões, de vontades e de percepções. Por este motivo, a política, enquanto a arte de governar consolida-se como a conquista do pleito para a tomada de decisões.

O ser político está inserido nos diversos contextos sociais (família, escola, igreja etc.) com maior ou menor relevância, a depender da situação e de sua atuação. Conforme Souza Júnior (2014, p. 15), é ele quem consegue adentrar no “[...] terreno das divergências, conflitos e lutas [...] e dotado de um poder imperativo de mando, as soluciona de alguma forma, ao bem da comunidade”, ou seja, o político (enquanto sujeito ou um grupo) age em nome do bem comum e consegue aplacar as divergências de opinião e encontrar soluções para os problemas comuns de determinada esfera social.

Em sentido mais amplo, a política pode ser definida por meio de quatro categorias: por suas instituições – quadro social, no qual se estabelecem os seus atores participantes (Estado ou Governo); por seus recursos – meios utilizados por seus atores (poder, influência, autoridade); por seu processo – atividade principal à qual se promovem os seus atores

²Para Aristóteles ontologicamente há seis dimensões que compõem a sociedade política (associação de pessoas humanas) – a dimensão econômica, intelectual (filosófica e científica), artística, política, ética e religiosa (SOUZA JÚNIOR, 2014).

(formulação de decisões para a aceitação coletiva); por sua função – consequência para o grupo do qual faz parte – (resolução não violenta de conflitos) (GIMENES, 2014 p. 132).

A política perpassa pelo plano subjetivo (crenças, valores, atitudes) e pelo plano concreto (as instituições) devendo haver congruência entre elas. Nas democracias, Gimenes (2014, p. 132) salienta que “[...] o plano subjetivo está relacionado a díades valores-unidade, opiniões-pluralidade e objetivos-maioria, [...] a representação política equilibra as díades por meio da articulação e da autoridade [...]”, estabelecendo o consenso entre ambas. Observa-se que, no Brasil, o consenso e a governabilidade ocorrem por meio de disputas entre oposição e situação, nas quais, muitas vezes, o ideário que prevalece é o ponto concordante, desta forma as políticas públicas mesclam ideias de ambos os lados para que possam ser aprovadas.

No decorrer da história, o plano subjetivo que integra o conceito de política foi fortemente influenciado pelo neoliberalismo, alterando a dimensão do Estado e de sua governabilidade, alterando a própria dimensão do que é política, preterindo o ideário do bem comum. O agir político em um processo mais amplo conseguiria transpor a realidade transformando-a, por meio da “[...] atividade coletiva autônoma articulada a práticas de natureza muito diversa” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 322), na qual o princípio comum que envolve cooperação e bem-estar seriam maiores do que a vontade individual.

Todavia, o sistema neoliberal impôs às esferas sociais e ao Estado a lógica de mercado, cujo objetivo é o lucro individual. O sujeito, neste cenário, é uma empresa em constante concorrência com os demais, moldando as suas relações sociais para adequar-se a essa nova ordem mundial “[...] o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 322).

Conforme Maués (2003, p. 323), nas décadas de 1970, 1980 e 1990, a proposta hegemônica, para lidar com o esgotamento do modelo de Henry Ford, inicia-se com a apresentação de um Estado benfeitor, ou seja, para que o mercado não colapsasse, deveria se estabelecer novos consumidores, novos potenciais mercados para alimentar a máquina capitalista, desta forma, inicia-se a globalização. A abertura de novos mercados exige a reciprocidade de países interessados em obter capital externo, sendo necessária a desregulamentação do Estado, colocando fim às barreiras administrativas ou políticas.

A competição conjecturou-se em todas as esferas sociais e o sujeito passou a ser empreendedor de si. Para Dardot e Laval (2017, p. 10), a ausência do agir político para atingir o bem comum levou as sociedades emergentes (como o Brasil) a responsabilizar o próprio sujeito pelo seu fracasso, alimentando a precarização das relações de produção e dos serviços ofertados pelo Estado (que passou a governar pelas regras mercadológicas). Há, neste sistema,

a falsa impressão de que todos são livres para escolher quando (na verdade) existe uma ausência de oportunidades para a grande maioria.

A racionalização da nova ordem mundial forma a existência dos sujeitos, (a globalização em muitos lugares interferiu de modo profundo nas culturas locais), moldando o nosso comportamento e a forma de nos relacionarmos com as pessoas, com a natureza, conosco mesmo. Essa influência massiva se apoia em discursos e práticas ora de manipulação ora de coerção, naturalizando ações que emudecem os homens, de acordo com Dardot e Laval (2017, p. 32) “[...] nesse novo jogo simbólico, o mais importante não é o valor criado pela força de trabalho no processo de produção, mas sim, o valor que o indivíduo se torna em si mesmo”.

Ao transpor a essência neoliberal para a governabilidade (ou governança, termo instituído pelo neoliberalismo no século XX), o Estado que deveria promover ações em prol do princípio comum, é depreciado por meio de teorias que criticam o seu planejamento de provimento ao bem-estar coletivo, “[...] o profissionalismo-burocrático é visto como fator que contribui para as ‘falhas’ do sistema planejado de provisão pública e como os maiores obstáculos no caminho do desenvolvimento de mercados sociais ‘efetivos’” (BALL, 2004. p. 27); deste modo o Estado tenta adaptar-se à racionalidade neoliberal reestruturando a administração pública, incorporando a ela conceitos advindos do mercado.

Após a consolidação da racionalidade hegemônica neoliberal (fim do século XX), a influência e gerência dos órgãos internacionais³, como pano de fundo para o fomento das políticas públicas eclodiu em todos os setores públicos – desde então, a agenda econômica é a regente das ações voltadas à educação, à segurança, à saúde etc.

O novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores [...]. Os “procedimentos de motivação” inseridos neste novo paradigma de gestão pública elicitam e geram os impulsos, que fundamentam o comportamento competitivo e a luta pela vantagem (BALL, 2004, p. 106).

As instituições públicas são inundadas pelo conceito de regulação com o intuito de ofertar serviços eficientes, a Nova Gestão Pública, têm como princípios, conforme Maués (2009, p. 12) “[...] a descentralização, a parceria, os resultados, a excelência da performance [...]”, ocorre a miscigenação entre elementos da administração burocrática, com elementos da

³Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) - agências da Organização das Nações Unidas (ONU); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) ou Banco Mundial.

administração gerencial – termos comuns do setor privado, ganham espaço no público –, à moda são as gestões eficientes e eficazes.

Conforme pontuam Dardot e Laval (2017, p. 08), apesar de termos uma sociedade embasada no comportamento competitivo, é possível alterar o seu *status quo*; o agir político necessita ter caráter transformador, abrindo novas possibilidades para os sujeitos sociais, o cerne do processo político seria o princípio comum, um retorno à dimensão política anterior à nova ordem. O comum é o princípio político por promover a deliberação conjunta de esforços para definir o que é justo para o bem-estar coletivo. Nos espaços escolares, esse princípio deve reger as ações. Cabe a nós, enquanto educadores, compreender que:

A participação política é ao mesmo tempo obrigação e atividade, [...] é no agir comum que se fortalece o compromisso coletivo de construir as próprias regras; [...] é no agir comum que se extrai força do compromisso prático que une todos os que elaboraram juntos as regras de sua atividade (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 10).

Ao instituir nos espaços escolares o agir político fundamentado no bem comum, cremos ser possível minorar as ações neoliberais impostas pelo mercado e pelo Estado, que age por meio de estratégias performáticas e gerenciais, provocando de forma sistêmica o sucateamento da máquina pública, mas para isso:

[...] temos que desenvolver uma capacidade coletiva que ponha a imaginação política para trabalhar a partir da experimentação e das lutas do presente. O princípio do comum que emana hoje dos movimentos, das lutas e das experiências remete a um sistema de práticas diretamente contrárias à racionalidade neoliberal e capaz de revolucionar o conjunto de relações sociais [...] precisamos trabalhar por outra razão do mundo (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 09).

Para alterar a nova ordem mundial, há que se compreender que a política é um processo temporal discursivo e relacional impregnado de características neoliberais, que podem ser substituídas por outras concepções, que visam a democracia e a justiça social, bem como a possibilidade real das condições igualitárias de acesso aos recursos que possibilitam condições dignas, dentre eles, educação de excelência.

Conforme discorre Ball (2004), nos espaços escolares, a resistência dos educadores em perpetuar a lógica de mercado é um levante de que é possível reverter o quadro no qual as agendas públicas estão inseridas, é possível transformar as políticas públicas com estruturas neoliberais por ações que privilegiam o bem-estar coletivo, minorando as ações performáticas e gerenciais advindas do ideário neoliberal.

A seguir, discorreremos sobre a Teoria de Ciclos escrita por Stephen Ball, por considerar que as políticas públicas voltadas à educação são estruturadas a partir dos agentes que

representam grupos com ideologias diferentes. No Brasil, o Estado-nação, de caráter democrático, tem como representantes políticos, agentes eleitos pelo voto que representam seus grupos nas câmaras de vereadores, de deputados estaduais e em esfera macro têm o Congresso e o Senado – locais de debate, discussões e votações, que formulam as políticas, mas não as colocam em prática, daí a importância das esferas micros (locais, como as escolas e salas de aula).

2.2 DEFINIÇÃO DA TEORIA DOS CICLOS DE STEPHEN BALL

Trazer as definições da Teoria de Ciclos para esta pesquisa é importante porque, no Brasil, as tratativas para solucionar os problemas pertencentes à educação pública, são elaboradas a partir de políticas públicas. De acordo com Smarjassi e Arzani (2021, p. 32), políticas públicas são “[...] programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal [CF, BRASIL, 1989] dentre eles à educação”.

As políticas públicas educacionais, na teoria dos ciclos, atuam de forma complexa em duas vertentes articulatórias – a esfera macro e as esferas micros – na primeira, consideram-se as instituições executivas e legislativas dos entes federativos e na segunda consideram-se as escolas (na ação dos profissionais que a colocam em prática na última etapa de implantação). Para Mainardes (2006, p. 50), a interseção entre o micro e o macro é essencial e está intrinsecamente ligada ao conceito de política explicitado nesta dissertação, cujo agir político é a articulação para a busca de soluções que visam o bem-estar coletivo, formulado na esfera macro e colocado em prática nas esferas micros.

Na Teoria dos Ciclos, conforme Ball (2004) há cinco contextos não lineares, não temporais ou sequenciais, mas inter-relacionais que fomentam o material basilar para o desenvolvimento de uma política pública. Os contextos são: de Influência, da Produção de Texto, da Prática, dos Resultados (efeitos) e da Estratégia política. Os contextos são compostos pelas arenas (locais de discussão, disputas) e grupos de interesses.

Para a presente pesquisa, o conceito de ciclo de políticas é importante para analisar com maior propriedade as políticas públicas voltadas à educação, em específico o PNAIC, em escala macro e seus possíveis resultados em escala micro, por meio da percepção dos participantes do programa. Todo o programa carrega os contextos fundamentados por Ball, mostrando-nos que

o ideário neoliberal esteve presente, principalmente, nas esferas macros – antes de chegar de fato e ser colocado em prática nas salas de aula.

No contexto de influência, permeiam o campo do discurso natural e das discussões programadas, por meio de comissões e órgãos de representatividade. Este momento é importante para o levantamento das necessidades e para os primeiros esboços da constituição da política pública, é neste momento ainda que ocorrem as disputas de influência “[...] a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado [...] atuam, nesse contexto, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p.51); estas discussões podem ocorrer por pressão da sociedade civil, interesses de segmentos pontuais ou dos próprios agentes da política.

Por meio do discurso, grupos divergentes e heterogêneos colocam em voga suas determinações, objetivos e ideologias. Neste cenário, emergem os principais agentes representativos, (àqueles que dão voz de autoridade aos discursos para fomentar a aceitação da opinião pública ou de segmento social determinado – os agentes políticos). Emergem também as principais arenas, como os meios de comunicação social; comissões, grupos representativos; e as redes políticas e sociais internacionais via a circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções.

Segundo Mainardes (2006, p. 51), “[...] o discurso em formação algumas vezes recebe o apoio e outras vezes são desafiadas por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social”. A influência nas arenas em países democráticos não pode ocorrer pelo abuso de poder ou pela força. Para garantir as premissas democráticas que norteiam a nação, comumente, abrem-se comissões técnicas e/ou diálogos com estudiosos (autoridades no assunto) para a formulação da política; há a votação nas instâncias legislativas (senado, congresso, câmaras) e o Supremo Tribunal Federal também atua ou deveria atuar para garantir que nenhum direito constitucional seja pretérito.

Após o contexto de influência, os agentes representativos atuam no contexto de produção (intrinsecamente relacionado ao contexto de influência), formulam-se os textos das leis, decretos, diretrizes e/ou demais textos oficiais; concomitante aos textos políticos – formais ou informais utilizados nos veículos de comunicação, dentre outros. Comumente, os textos políticos são feitos com uma linguagem que atenda ao interesse do público. Nem sempre os textos do contexto de produção são coesos, pois neles, misturam-se algumas vezes (principalmente, quando se pretende atender mais de um grupo pertencente ao contexto de influência) (BOWE, et al., 1992, p. 20 apud MAINARDES, 2006).

Após os dois primeiros ciclos, as políticas públicas elaboradas no Brasil, na prática, nem sempre conseguem superar o direito à educação. Do ponto de vista qualitativo, Ball (2004) salienta que há entraves no contexto da prática, que podem anular, modificar ou diminuir a eficácia das ações traçadas no contexto de produção (terceiro ciclo). O contexto de produção depende da interpretação subjetiva dos sujeitos que a recebem, gerando a recriação das ações planejadas, produzindo efeitos que podem mudar ou transformar de forma significativa a política original. Além da interpretação subjetiva, há os elementos estruturários que nem sempre estão/são adequados para a realização da política pública – falta de materiais adequados, estruturas prediais inadequadas, salas de aula com excesso de alunos, falta de profissionais etc.

Para Mainardes (2006, p. 59), “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles o observam com suas histórias, experiências, valores e propósitos”; logo, os textos oficiais serão interpretados conforme a formação identitária do sujeito – incluindo os seus interesses e preferências ideológicas.

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Isso não quer dizer que o sucesso ou não de uma política educacional está condicionado somente aos professores e demais profissionais. O entendimento e a aplicação das ações são importantes, todavia, há condicionantes inerentes aos professores e demais funcionários que podem impossibilitar a política no contexto de produção. Lima e Gandin (2017) ressaltam que os elementos que a fundamentam, é exemplo disso.

No Brasil, as políticas públicas mesclam ideários mercadológicos com as necessidades sociais, discursos que, na prática, tendem a se anular, utilizando como balizadores da educação políticas de caráter neoliberal “[...] dedicados a formas de regulação do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (LIMA; GANDIN, 2017, p. 929), sob o pressuposto de tornar o modelo educativo mais eficaz e de qualidade.

Após os três primeiros ciclos, há o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. No quarto ciclo, os resultados devem ser analisados “[...] por várias facetas e dimensões [...] mudanças e/ou o impacto em/sobre o currículo, pedagogia, avaliação e organização [...]” (MAINARDES, 2006, p. 54); ou seja, as amostras locais devem ser pontos de partida para a análise mais ampla da política. Importante mencionar que os efeitos ou

resultados estão relacionados com as questões de justiça, igualdade e liberdade individual, o último conceito fundamenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁴, juntamente com a longevidade e o acesso à educação e aos bens materiais.

A educação (formal e informal) produz conhecimento que oportuniza aos sujeitos liberdade para atuar na sociedade, promove também a indignação, a vontade de mudar, colocando em pauta conflitos de interesses coletivos, promovendo discussões que operam mudanças, resgatando o agir político voltado ao bem-estar coletivo.

No Brasil, a educação e a renda são elementos convergentes, é difícil pensar em escolha quando o sujeito precisa garantir a sua sobrevivência e de sua família, desta forma, as liberdades individuais são círculos viciosos para aqueles que nascem nas classes D e E, perpetuando sobre as gerações a mesma falta de oportunidade para melhorar as suas condições de vida. O conceito de liberdade proposto por Rocha (2006, p. 30) é quantificado por três dimensões – a longevidade, o acesso à educação e aos bens materiais (elementos que configuram o IDH).

Por meio da formação do sujeito social, os benefícios da ação educativa se estendem a outros domínios da prática social: o sujeito educado enfrenta de melhor maneira as situações de pobreza e desigualdade social, uma vez que contribui para o incremento do crescimento econômico no país. Um maior nível de escolaridade contribui, além disso, para a manutenção do tecido social e para a valorização da diversidade cultural. Incide, dessa maneira, na melhoria da qualidade de vida, na humanização da sociedade e pode contribuir para a diminuição das várias formas de violência, para o equilíbrio ambiental e para a melhoria das condições nutricionais e de saúde da população (ROCHA, 2006, p. 31).

Na CF (BRASIL, 1988) está expresso que a educação é direito social, justamente, na tentativa de reverter às condições análogas à falta de liberdade de uma população que serviu (e, ainda, serve) como ponto fundante de uma sociedade produtivista. Por meio de políticas públicas (em maioria) compensatórias, tenta minimizar os problemas causados pela desigualdade social que ecoa na educação pública.

Ainda no ciclo de efeitos e resultados, há duas categorias: gerais e específicos –, no primeiro, seus efeitos são evidentes quando os específicos são colocados em prática, promovendo mudanças em escalas micros. A soma destas mudanças é sentida em escala macro. “Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas,

⁴De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), em 2021, o Brasil caiu 5 posições, do 79º para o 84º lugar (entre 189 nações) no IDH, que classifica os países pelas seguintes categorias: muito alto desenvolvimento humano; alto desenvolvimento humano; médio desenvolvimento humano; e baixo desenvolvimento humano (BRASIL, 2021, s/p.).

quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente” (MAINARDES, 2006, p. 57).

O último ciclo é o contexto de estratégia política, nele identificam-se quais foram às desigualdades e distorções causadas pela política pública e quais seriam as atividades, ações necessárias para reverter este quadro. Este contexto é de suma importância porque permite a manutenção da política pública, efetuando as mudanças necessárias quando percebidas, é, portanto, “[...] um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de "intelectuais específicos", o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas” (MAINARDES, 2006, p. 58).

A política de ciclos compreende a singularidade da política pública e a complexidade de todos os elementos que dão forma a ela, em específico sobre o PNAIC, o seu objetivo recai sobre a formação docente. O programa está estruturado e articulado com outros nexos de igual importância, como o planejamento da gestão escolar e a avaliação externa.

A Teoria dos Ciclos nos faz observar as relações intrínsecas entre a elaboração do PNAIC e as necessidades educacionais que culminam na formação docente. É possível observar o programa de forma cíclica compreendendo-o como um sistema complexo, instável e com particularidades advindas das esferas micros. Os textos oficiais do PNAIC “[...] são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam nos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52).

Ao utilizar a Teoria dos Ciclos para a análise do PNAIC, houve a necessidade de desconsiderar conceitos já preestabelecidos para desenvolver “[...] um engajamento crítico, buscando novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo na articulação entre macro e micro” (MAINARDES, 2006, p. 58). Compreender o PNAIC implica estabelecer as relações de poder entre os agentes envolvidos e suas percepções, considerando o quão de fato os discursos empregados nas formações foram apreciados pelos professores participantes do programa.

A seguir abordaremos a arquitetura das políticas voltadas para a educação no cenário internacional à educação brasileira, a partir de 1980/1990, já que o contexto de influência para a criação do PNAIC tem variantes nacionais e as metas e objetivos definidos pelos órgãos multilaterais que envolvem o docente em uma cultura de performatividade competitiva, moldando-o em um técnico a serviço da produtividade, a cultura performática:

[...] facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. [...]. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho (BALL, 2004. p. 13).

A formação docente, neste modelo, condiciona os espaços escolares a reprodução e, as avaliações externas que mensuram os processos de aprendizagem (e, que deveriam servir para o planejamento e as reflexões dos professores), acabam por ranquear a escola, o município, o estado – classificando os professores e equipe gestora em bem ou malsucedidas. O cenário torna-se, por vezes, tóxico, pois um joga a culpa no outro – e a corresponsabilidade é suplantada por fracassos individuais.

As reformas educativas apresentadas pelos organismos internacionais, ao primeiro olhar, se mostram com o propósito de desregular, flexibilizar e conceder autonomia aos gestores, porém as reformas mantêm a figura de um Estado controlador, produzindo a regulação “menos visível”, encorajando os professores “[...] a refletir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam sua produtividade” (BALL, 2012, p. 16), inculcando no docente do século XXI, o aumento de ações individuais, as escolas abriram espaço para o ranqueamento – bonifica-se alguns e pune-se outros.

2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM CONTEXTO INTERNACIONAL

As ações neoliberais lideraram as agendas políticas de muitos países que se encontravam na condição de emergentes, principalmente nas décadas de 1980/ 1990. A globalização impôs a expansão de mercado e a interferência direta de órgãos internacionais nas políticas voltadas à educação. A influência neoliberal, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) em décadas anteriores já ocorria (de forma menos robusta), com o objetivo de industrializar e modernizar o país.

Ainda segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) a influência neoliberal, na década de 1930, elaborada a partir da obra de John Maynard Keynes⁵, trouxe (na Era Vargas) a ideia de que a educação, em massa, seria capaz de solucionar problemas de ordem social, econômica e política, não para estimular a cultura, o pensamento crítico e o desenvolvimento humano, mas para preparar a população, inseri-la como elemento à modernização do país, o intuito por trás da alfabetização era o de trazer capital externo para cá e cumprir com o projeto de nacionalidade idealizado pelo Estado.

De acordo com Saviani (2003) as reformas da educação, em 1940, novamente usam o projeto de alfabetização, em massa, para a criação de mão de obra capacitada, o ensino técnico e profissionalizante tinha como estratégia atender a demanda econômica que necessitava de pessoas para trabalhar na produção fabril. Em grandes centros, as fábricas e indústrias contratavam professores para alfabetizar os seus funcionários, era importante garantir condições para que pudessem operar maquinários, efetuar registros etc. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) nascem neste período.

João Goulart, em 1964, propôs o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) para aumentar o número de eleitores no país, o Golpe Militar extingue o PNA ainda em 1964; as reformas que se seguiram, objetivaram i) a formação de capital humano para o mercado de trabalho; ii) o estímulo aos hábitos de consumo; iii) o total controle sobre a produção intelectual, cultural e artística, além de integrar a educação aos planos de desenvolvimento e segurança nacionais (SAVIANI, 2003).

O fracasso escolar (reconhecido como um problema social e econômico) configura-se, principalmente, a partir do século XX, quando o movimento de industrialização muda o cenário econômico do país, que deixa de ser predominantemente rural, para se tornar urbano (no estado de São Paulo, esse movimento ocorre, principalmente, na capital e na região metropolitana), exigindo a construção de um modelo educacional que atendesse às massas e beneficiasse as novas demandas do mercado (SAVIANI, 2003).

Ao longo do século XX, os modelos formulados e sancionados à educação básica fracassaram em muitas vertentes: na relação proposta entre professor-aluno; nas escolhas metodológicas do trabalho docente; nas proposições consideradas fundantes ao currículo; nas perspectivas sobre a avaliação e suas concepções teóricas e, por fim, nas fundamentações de

⁵Economista que retoma as concepções liberais do século XVIII, defensor da corrente *Welfare State* – Estado de Bem-Estar Social, adotado pelos apoiadores de Vargas em 1930. Com a ditadura militar a aliança que apoiava Vargas foi desfeita (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

mercado baseada em hierarquia vertical na gestão escolar – incorporando a ela um gerencialismo neoliberal, adotado também em outros segmentos da gestão pública (SAVIANI, 2003 p. 12).

Ao alimentar a ordem capitalista – os modelos instituídos para a educação popular, não atenderam as necessidades humanas e, neste sentido, [...] não souberam tratar seus sujeitos com igualdade e, ao mesmo tempo, respeitar as diferenças, fracassando em seus objetivos, negando a função social de transmissão-assimilação do saber sistematizado, que é a atividade nuclear da escola (SAVIANI, 2003, p.15).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) as políticas de educação privilegiaram, o tecnicismo. Muitos países se renderam à vontade/necessidade de se modernizar e trazer capital externo, capacitando a população para atender as grandes indústrias e conglomerados em seus solos. Porém no fim do século XX, a ideia tecnicista é sobrepujada pela constatação do mercado de que além de capacitar é preciso qualificar, desde então ‘apertar parafuso’ não é mais o suficiente e, novamente, a educação é a peça chave para solucionar esta nova necessidade, o cidadão do século XXI precisa ser competente e ter habilidades desenvolvidas para melhorar a competitividade de mercado.

Neste cenário, as agências multilaterais passam a se interessar e a intervir com maior ênfase na educação, fomentando documentos, propostas e orientações que definiram as políticas públicas na América Latina e no Caribe entre as décadas de 1970, 1980 e 1990. O Consenso de Washington⁶ é um exemplo de como todos os setores, inclusive a educação, foram impactados com ideias/ações neoliberais e as novas necessidades do mercado (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Com a redemocratização do país, nas décadas de 1980/1990, discussões sobre a importância da educação como condição primária para assegurar a dignidade humana (ONU, 1948) são colocadas em pauta. O país continua a apostar nas políticas de alfabetização em massa e a “[...] adotar modelos de educação fundados na Teoria do Capital Humano [...]” – teorizada por Theodore Schultz, elas evidenciam que um sujeito escolarizado é mais produtivo para atender às demandas de mercado, tanto na dimensão individual quanto na coletiva e, neste

⁶O Consenso de Washington reuniu em novembro de 1989, funcionários do governo norte-americano, FMI, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento para discutir reformas que estavam sendo executadas e/ou seriam executadas nos países da América Latina. O Brasil e o Peru, a priori, não aderiram ao Consenso de Washington, que não trouxe formulações novas, o Consenso atuou para registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. No governo Collor, as reformas comerciais liberalizantes abalizadas pelo Consenso e avalizadas pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp) foram fielmente encampadas (MAUÉS, 2003).

contexto, a alfabetização é vista como um requisito basilar para o desenvolvimento econômico, símbolo de progresso nacional (GONTIJO, 2014, p. 19).

Conforme pontua Shiroma e Evangelista (2007, p. 535), o modelo de capital humano transposto para a educação é oriundo da nova ordem mundial e muitos países o adotam para reformar seus modelos educativos, a Teoria do Capital Humano fomenta a ideia de que a educação é um determinante da competitividade entre os países. As reformas educativas são arregimentadas considerando os seguintes aspectos: qualificação para as exigências do mercado de trabalho; aumento nas despesas com a educação, como um investimento a serviço do crescimento econômico; comparação entre os diferentes países sobre a qualidade dos sistemas educacionais, a fim de estabelecer padrões considerados corretos; utilização da informática, da educação à distância, para diminuir os custos e universalizar a educação; internet como instrumento de globalização das informações, da educação, da cultura hegemônica.

Neste contexto, os órgãos multilaterais se apressam em apresentar evidências que corroboram com suas recomendações, de modo aparentemente neutro e científico, reafirmando a importância das instituições públicas e do Estado à universalização de uma educação de qualidade (de caráter múltiplo, a qualidade aqui descrita atende aos interesses hegemônicos do mercado). As agências multilaterais atribuíram à educação a sustentação da competitividade nos anos 1990, a partir de “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

O Ministério da Educação, neste período, orienta-se pelas ideias de alfabetização arquitetadas no cenário internacional, há a inserção de elementos que são trazidos como modelos para que o país consiga superar seus fracassos sucessivos no paradigma da educação. O arcabouço legislativo e as metas para atingir a primazia da educação estão pautados, principalmente, na influência dos organismos multilaterais, que discorrem que “[...] o objetivo de combater o analfabetismo tornou a alfabetização um direito que ‘precede’, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos” (MORTATTI, 2013, p. 30), sugerindo que ao combater o analfabetismo os problemas sociais de um país estariam solucionados.

As ações voltadas para a alfabetização, desde a década de 1990, são formuladas com base nos documentos oficiais do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird ou Banco Mundial, como é mais conhecido), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), ONU dentre outros – que ressaltam as políticas nacionais de alfabetização centradas no compromisso e

embasadas em “[...] evidências sólidas do que funciona e em dados relevantes sobre graus e necessidades de alfabetização [...]” (UNESCO, 2010, p. 06). Assim, as várias ações aferidas, desde 1995, reconfiguram-se para atender o novo papel atribuído ao Estado que “[...] desenvolveria políticas sociais focalizadas, atuando apenas – por meio de medidas compensatórias – nas consequências sociais mais extremas do capitalismo contemporâneo [...]” (MORTATTI, 2004, p. 338).

A maioria das metas e objetivos a serem atingidos na educação básica é fomentada com base na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; e em Dakar, Senegal, em 2000; além das conferências, as políticas voltadas à alfabetização e educação sofreram influência da UNESCO com o relatório encomendado a Jacques Delors (1996/1998); do Banco Mundial; da OCDE e seus relatórios sistêmicos analisando e propondo soluções para a educação. E, mais recentemente, destacamos a Agenda 2030, que traz 17 objetivos e metas interligados sobre os principais desafios de desenvolvimento que o Brasil deverá solucionar até 2030.

Atualmente, o Brasil enquanto signatário da ONU, acordou que até 2030 deverá cumprir as metas e objetivos da Agenda 2030. Dentre os 17 objetivos, destacamos o objetivo 4 – qualidade da educação. Nele, deve-se garantir até 2030 que todas as crianças tenham educação equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. Em relação à formação docente: “até 2030, [...] aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores” (ONU, s/p, 2022).

O cenário exposto até aqui é importante para mostrarmos como esse trajeto histórico incide nas políticas públicas influenciadas pela Teoria do Capital Humano e pelas perspectivas liberais.

A seguir apresentamos os órgãos multilaterais e sua influência nas políticas públicas voltadas à alfabetização no Brasil e na América Latina, consolidando a arquitetura do contexto internacional, ou seja, apresentaremos o conjunto de ações internacionais que redesenharam as proposituras nacionais para a construção das políticas públicas no país.

2.3.1 Conferência Mundial de Educação para Todos

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para

o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Nela, participaram organizações não governamentais, governos, profissionais e especialistas em educação de muitos países. A Conferência trouxe como resultado uma declaração subscrita por 155 governos que se comprometeram a fomentar, via políticas públicas, educação de qualidade as suas populações (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 47).

O Plano Decenal (BRASIL, 1993/ 2003) em sua introdução, reafirma o compromisso estabelecido na Conferência de Jomtien, salientando a importância de elaborar um plano para concretizar as metas estabelecidas, ressaltando que o país tem preocupação legítima em universalizar a qualidade da educação básica, afirmando ainda que há o reconhecimento de vários segmentos da sociedade na essencialidade da educação para a formação cidadã e o desenvolvimento nacional. O plano reitera o esforço convergente de órgãos públicos, associações profissionais, sindicatos, partidos políticos, igrejas e setores organizados da sociedade, para assegurar à criança os direitos dispostos na CF (BRASIL, 1989), resultando na instituição do Pacto pela Infância e na instalação, em abril de 1993, do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Após a Conferência, destinou-se aos países participantes, uma carta com indicações para que as metas estabelecidas na Declaração Mundial pudessem ser colocadas em prática. As indicações foram as seguintes, de acordo com Shiroma e Evangelista (2007, p. 541):

Promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural. 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. Fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas [...], priorizando os países menos.

Saviani (2003, p. 40) pontua que o ideário de educação para todos acompanha o desenvolvimento histórico das sociedades, cita que na Idade Média a burguesia, para contrapor-se aos senhores feudais, apresenta e defende a ideia da educação universal. Quando a burguesia se torna a classe dominante, meados do século XIX, “[...]advoga a escolarização para todos”. Ao considerar que “[...] a participação política das massas entra em contradição com os seus próprios interesses” propõe a pedagogia da existência, o qual:

[...] os homens não são essencialmente iguais: os homens são essencialmente diferentes, [...], há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo” (SAVIANI, 2003, p. 40).

A pedagogia da existência justifica e legitima as desigualdades e a dominação ao perpetuar a ideia de que uns são mais capazes que outros, racionalizando as posições de hierarquia e as relações de poder. Mesmo com a substituição da pedagogia de essência pela pedagogia da existência, o conceito de Educação para Todos estava lançado.

Ao considerar a Conferência de Jomtien como um marco para a década de 1990, no que tange às reformas educativas pleiteadas em muitos países, nota-se conforme Torres (2001, p. 79) “[...] uniformização da política educativa em escala global, vinculada ao crescente peso dos organismos internacionais no projeto e na execução da política educativa nos países em desenvolvimento”.

O Banco Mundial tem um papel importante na conjectura das políticas voltadas à educação, já que traz, em seus documentos, as seguintes indicações: prioridade depositada sobre a educação básica; melhoria da qualidade (e da eficácia) como eixo da reforma educativa (sua qualidade deve ser abalizada pelo rendimento escolar); o Banco Mundial recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos e no melhoramento do conhecimento dos Fundamentos de Educação Inclusiva (TORRES, 2001, 79).

Outro elemento importante na proposição internacional é o Relatório de Jacques Delors, conforme veremos adiante.

2.3.2 Relatório de Jacques Delors

Entre 1993 e 1996, foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, o Relatório de Jacques Delors, com vistas a “[...] nortear todos e quaisquer documentos estruturantes de uma educação para o século XXI” (RIZO, 2012, p. 58). O documento traz uma compreensão sobre a revisão da política educativa que ocorre no fim do século XX, assinalando três desafios para o século XXI: i) acesso a todos os países a ciência e tecnologia; ii) adaptação das várias culturas à sociedade da informação; iii) a capacidade dos países em viver de forma democrática.

Além dos desafios, conceitua a educação para o longo da vida, defendendo que:

[...] a ideia de educação permanente deve ser, reconsiderada e ampliada; [...] além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, [...] assim como de sua capacidade para julgar e agir [...] a escola deve incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual (DELORS, 1998, p.12).

Apesar de a escola ser lugar de aprendizagem, Rizo (2012) chama a atenção para trechos do relatório que colocam os espaços escolares como instituições que devem pensar na formação sob uma perspectiva “[...] mais comportamental do que intelectual” (DELORS, 1998, p. 95). O autor discorre que o relatório responsabiliza o sujeito pelo sucesso ou não de seu próprio destino, cabe a ele ter qualificação para manter-se empregado, cabe a ele ser criativo e flexível para suprir suas necessidades básicas, cabe a ele solucionar seus problemas e de seu contexto social. O papel da escola, neste cenário, é contribuir para a mudança de comportamento do sujeito para torná-lo capaz de resolver problemas imediatos, sem, contudo, prover elementos que possibilitariam uma análise mais profunda da realidade.

Muitos documentos oficiais, norteadores da educação, fundamentam-se nas quatro aprendizagens defendidas no Relatório Delors: “[...] aprender a conhecer, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver junto, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p.90), para a comissão, o ensino deve fundamentar-se nos quatro pilares, para que o estudante tenha uma experiência global por toda a vida.

O Relatório ainda destaca a figura do professor, como um profissional competente, devotado, empático, uma autoridade paciente e humilde, enfatiza que o docente tenha outras profissões (paralelas à docência) para ampliar a sua visão da realidade a qual está inserido. Em aula, a prioridade deste professor é a de desenvolver “[...] a competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2011, p. 56-57).

Entre a Conferência de Jomtien e o Relatório Delors, no Brasil, alguns documentos foram construídos com ideários mistos, por vezes, contraditórios que visavam a atender setores distintos da sociedade, dentre eles, destacamos a compilação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, BRASIL, 1996) considerada marco regulatório da educação básica, por estabelecer os seus princípios norteadores. O artigo 3º, da LDB (BRASIL, 1996), reafirma os pressupostos da CF (BRASIL, 1988) ao discorrer que está assegurado à educação pública:

[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] IX - garantia de padrão de qualidade; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) foi formulada para a reestruturação da educação pública com vista a minimizar a sua precarização, responsabilizando o Estado e a sociedade no cumprimento das seguintes metas: i) redução das taxas de analfabetismo (inclusive funcional); ii) redução das taxas de evasão e reprovação escolar com vista a universalizar e garantir o acesso e permanência na escola; iii) educação equânime para garantir a sua qualidade, inclusive para aqueles que não conseguiram estudar na idade escolar. Todavia, ela parece quando observamos que muitas crianças e jovens passam pelos bancos escolares, mas saem deles com lacunas no processo de aprendizagem, importantes para a leitura e escrita de mundo. Problemas que ultrapassam os anos escolares, perpetuando a exclusão e a desigualdade socioeconômica, demonstrando que a lei ainda não é abrangente em sua prática.

2.3.3 Década das Nações Unidas para a Alfabetização

O Brasil, em 2000, assumiu os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio, com vista a alcançar até 2015, as metas propostas em oito áreas estratégicas para o desenvolvimento humano. Em relação à educação, comprometeu-se a ampliar o ensino básico, conseguindo cumprir a meta para 2015 – neste período, 98% das crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos estavam matriculados nas escolas. Para a UNESCO (2015, p. 16), “é fundamental que o país alcance o objetivo geral e as metas do Plano Nacional de Educação [...]”.

A UNESCO iniciou os Relatórios de Monitoramento de Educação para Todos (EPT, 2000/2015) para agenda global de desenvolvimento sustentável pós-2015. No relatório os países-membros deveriam, em quinze anos, cumprir com seis objetivos educacionais dispostos em Dakar. O tema alfabetização aparece no objetivo seis do EPT:

Objetivo 6 - Qualidade da Educação. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática (*numeracy*) e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2015, p. 8).

Com relação ao Brasil, Mortatti (2013) faz um levantamento crítico do que essa década significou para o país, e afirma que dentro dos pressupostos neoliberais, houve avanço no cumprimento das metas estabelecidas pela UNESCO, todavia, identifica que há um agravamento em problemas que já existiam, anteriormente, a 2005:

[...] o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (MORTATTI, 2013, p. 16-17).

Para a autora, a falta de discussões sobre as múltiplas formas de alfabetização anula proposituras que não são consideradas nas avaliações externas. Com a inserção das análises de desempenho e rendimento escolar, voltados aos objetivos das agências multilaterais, o professor em aula prioriza estratégias que vão melhorar o desempenho do sujeito na avaliação externa, contribuindo para que o país alcance as metas globais, sob pena de ser responsabilizado pelo fracasso escolar.

2.3.4 Conferência das Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas da América Latina

Um ano após a década da alfabetização ser lançada pela UNESCO, em 2006, ocorre a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas da América Latina, o qual se origina o documento Compromisso Todos pela Educação, o movimento teve a adesão de muitos setores da sociedade civil e de cidadãos comuns (pais, estudantes, pequenos comerciantes etc.), por causa de sua repercussão nas principais mídias da época, a TV Globo, grande veículo de comunicação de massa, fez propaganda do programa com atores e atrizes.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), estabelece a implementação do Plano de Meta Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com os estados, municípios e distrito federal, assim como a família e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, com o objetivo de melhorar a educação. O decreto contém 28 diretrizes, sob à alfabetização, o inciso segundo estabelece que se deve “[...] alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade,

aferindo os resultados por exame periódico específico” recomendação do UNICEF, e a qualidade da educação deve ser avaliada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB)⁷.

O Compromisso Todos pela Educação foi criado para mobilizar a sociedade civil e organizações privadas para atuar, juntamente, com o Estado no provimento das políticas públicas, para buscar ações que visam à eficiência, eficácia e efetividade na gestão da educação pública. A propaganda que veiculava, à época, trazia a ideia de que todos eram corresponsáveis na solução dos problemas pertencentes à educação e que todos eram capazes de atuar de forma sensível e protagonista, como forma de tentar criar uma consciência social e de responsabilidade. Assim, “[...] sob forte influência das orientações e condicionalidades derivadas de acordos brasileiros com os organismos multilaterais, gestou-se a reforma educacional brasileira no bojo da reforma do estado” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 227).

O Compromisso Todos pela Educação é fundado na ótica da pedagogia de resultados, “[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas” (SAVIANI, 2007, p. 1253). A lógica de mercado sob a égide da tríade eficiência, eficácia e efetividade transformaram a relação aluno-aprendizagem; aluno-professor em uma relação de mercado cliente-prestador de serviço, porém, “[...] o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Saviani (2014), em entrevista cedida à Fapesp, ressalta que:

[...] o caminho da defesa da educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira, pois a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a própria esfera pública. É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via Undime e Consed, nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado, como o ilustram as ações do Movimento “Todos pela Educação”. É assim também que grande parte das redes públicas, em especial as municipais, vem dispensando os livros didáticos distribuídos gratuitamente pelo MEC e adquirindo os ditos “sistemas de ensino” como “Sistema COC”, “Sistema Objetivo”, “Sistema Positivo”, “Sistema Uno”, “Sistema Anglo” etc. com o argumento de que tais “sistemas” lhes permitem aumentar um pontinho nas avaliações do IDEB, o que até se entende: esses autodenominados “sistemas” têm *know-how* em adestrar para a realização de provas. É assim, ainda, que os recursos públicos da educação vêm sendo utilizados para convênios com entidades privadas, em especial no caso das creches (2014, s/p).

⁷Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, funciona como um indicador nacional que monitora a qualidade da Educação por meio de dados concretos, a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep (BRASIL, 2022).

A inserção do mercado na educação, com seus sistemas de ensino corroboram com a tríade eficiência, eficácia e efetividade, reafirmando a pedagogia dos resultados. Dardot e Laval (2017) reiteram a insistente força das ideias neoliberais como elementos que conduzem as políticas públicas no país, mostrando que há uma desistência do Estado em tentar enfrentar de fato os problemas da educação, buscando superar-se somente sob a ótica dos órgãos multilaterais, enfatizam a controvérsia existente entre educação voltada para os interesses da população e a educação ofertada à população, conduzida pelo modelo inspirado pelo mercado, que se beneficia ao lucrar com seus sistemas apostilados ou convênios.

Saviani ainda afirma que:

Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela Educação”, ementa do decreto que instituiu o PDE [...] O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o país visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (2014, s/p).

Na esteira do Compromisso Todos pela Educação, o MEC anuncia a inclusão de metas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o plano foi um conjunto de programas que visavam melhorar a educação no Brasil, tinha um prazo de quinze anos para ser completado, mas acabou descontinuado.

2.3.5 Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE)

O MEC firmou parceria com a OCDE com o intuito de promover políticas públicas para melhorar a qualidade da educação no país, desde 2000, o Pisa (avaliação internacional, para mensurar a aprendizagem em cálculo e lógica) é aplicado no país e, desde então, a cada três anos ela se repete. Conforme o desempenho do Pisa, a OCDE tem feito algumas análises sobre a educação brasileira e, dentre suas conclusões, pontua que a formação docente é essencial para a qualidade do ensino.

De acordo com Maués (2011, p. 76):

Essa preocupação com as políticas de formação demonstradas pela OCDE vem na esteira dos estudos realizados por esse organismo, que indicam que os efeitos da educação vão muito além da esfera econômica. Os benefícios totais da educação para os indivíduos e para a sociedade ultrapassam as medidas puramente econômicas, como, por exemplo, o aumento de salário. Parece ser mais importante o fato de os conhecimentos e as competências adquiridas por meio da educação permitir a manutenção da coesão social e do bem-estar.

Como o ideário que orienta a OCDE é neoliberal, a atuação e formação do professor concernem em contribuir para que o estudante, futuro trabalhador e futuro consumidor, saiba lidar com a “[...] competitividade e com o dinamismo das economias do conhecimento, mas também a coesão social e a cidadania ativa [...], a educação é importante, portanto, para formar capital humano e social (MAUÉS, 2011, p. 76), atuando de forma coletiva e individual.

Em relação aos elementos que devem fomentar a educação, a OCDE privilegia a valorização do capital humano e, por isso, defende que as escolas desenvolvam “[...] as competências e as atitudes que são essenciais para o crescimento econômico, a promoção individual e a redução das desigualdades”. E para isso o professor é peça fundamental:

A qualidade do corpo docente é um fator de primeiro plano, quando um país, qualquer que seja, aspira a excelência de seu sistema educacional. Os professores constituem o centro do sistema escolar, e as pesquisas mais diversas confirmaram quanto à 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. 01).

Em suas análises, a OCDE (2004) elaborou um relatório extenso sobre as fragilidades da educação contemporânea, concernentes à profissão docente, salientando que mesmo com as particularidades de cada país, era possível compartilhar suas conclusões. Deste material, compilamos os seguintes itens: falta de atratividade para a carreira docente, falta de conhecimentos e competências do recém-formado, recrutamento, seleção e empregabilidade dos profissionais da educação. O relatório ainda menciona a sobrecarga de trabalho, condicionando-a ao *stress* que influencia a qualidade da performance docente e a falta de recompensa aos bons profissionais.

A Conferência de Jomtien, o Banco Mundial, o relatório de Jacques Delors e a OCDE são elementos importantes para a pesquisa por influenciar a arguição das políticas públicas, inclusive na criação do PNAIC, conforme veremos a seguir.

Consideramos, conforme exposto no decorrer desta seção, que o PNAIC tem proposições fundamentadas nas ideias performáticas e gerenciais impostas pelos órgãos multilaterais. O programa foi elaborado sem a participação de professores alfabetizadores e, de

escala nacional, foi implantado de modo vertical (do MEC para os municípios). Apesar disso o contexto de produção e de prática, bem como os ciclos de resultado e efeito, em escala micro, tiveram como protagonistas o professor alfabetizador e os estudantes e a partir disso, conforme ressalta Messoria (2018) muitas interpretações e modos de executar o programa foram possíveis, fazendo múltiplos usos e compreensão desta política, já que, em tese, não foi imposto aos participantes da formação seguir com uma cartilha pronta e engessada a ser trabalhada.

Neste contexto, o caminho trilhado pelo docente é permeado por elementos que são distintos – cada um é portador de uma história e realidades diferentes (cada escola representa um mundo particular), logo ao planejar suas aulas, mesmo que a partir da formação do PNAIC, as particularidades e as potencialidades ali impregnadas não podem ser controladas pela esfera macro, sendo por isso, importante analisar os contextos micros pela ótica dos participantes do programa.

2.3.6 Principais ações aferidas, no Brasil, voltadas à alfabetização até a criação do PNAIC

Após a Constituição Federal (CF, BRASIL, 1988), no âmbito das políticas instituídas para solucionar os problemas decorrentes da educação básica, no que tange à alfabetização, “[...] diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita” (MORTATTI, 2010, p. 322), com ênfase em discussões que objetivaram explicar o melhor método para alfabetizar. À época, três modelos teóricos sobre a alfabetização foram amplamente divulgados e discutidos: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento. O modelo que logrou hegemonia nasce das proposições construtivistas⁸, mesmo com a LDB (BRASIL, 1996) ressaltando “[...] o pluralismo de ideias e concepções de ensino [...]” como premissa base da educação.

Para Mortatti, Oliveira e Pasquim (2014, p. 10):

⁸Conforme Mortatti (2010) embora o construtivismo em alfabetização tiver sido oficializado, outros estudos e pesquisas como as de João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, fundamentados no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, e Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, fundamentadas no conceito de letramento; tiveram suas propostas didático-pedagógicas incorporadas e divulgadas, ainda que em menor grau e intensidade.

Do ponto de vista sincrônico, tratou-se da implementação de novas formas e modos de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica. No contexto político pós-1964, essas novas formas e modos estavam também relacionados com os objetivos de modernização capitalista [...]. Do ponto de vista da longa duração histórica, porém, tratou-se de mais um momento específico no processo histórico de constituição da alfabetização como objeto de estudo [...].

A alfabetização fomentou ações no âmbito metodológico (curricular) e no âmbito político por ser considerada um elemento fundante social e econômico (neste caso, sua ausência, representa um impedimento ao crescimento do país). Ao fomentar uma política pública a imparcialidade é inexistente, “[...] pois as proposições que a embasam são escolhas que carregam ideologias, juízos de valor, experiências e outras opções de ordem política” (MORTATTI, 2004, p. 331), – deste modo, não é só nos micros contextos que há a prevalência identitária do sujeito, o contexto de influência é carregado de subjetividades que são transcritos para o contexto de produção.

A seguir há uma breve síntese das ações elaboradas pelo MEC com vista a combater o analfabetismo funcional.

Quadro 3 – Principais ações voltadas para o contexto de alfabetização nos anos iniciais.

SAEB - O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	1990 – Continua vigente, com alterações decorridas ao longo dos anos.	A primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade.
Plano Nacional de Educação (PNE)	1993 – 2003	Fundamenta-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos
Leis de Diretrizes e Base da Educação	1996 – Continua o marco regulatório da educação do país, com emendas e decretos pontuais que alteram partes de seu texto.	Estabelecer os princípios, diretrizes e objetivos da educação nacional, dentre outros.
Elaboração de materiais norteadores das grades curriculares. Com destaque para os PCN.	1997 – 2018 1999 - PCN em Ação – Alfabetização.	De base construtivista, os PCN constituem-se em referencial para a elaboração de material didático. Inclusive para os primeiros editais do PNLN (Plano Nacional do Livro Didático).
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores	1999-2001	De cunho construtivista, as concepções de leitura e escrita estavam embasadas em Emília Ferreiro. Tempo previsto de 20h semanais. A duração do curso era superior a 180h, dividido em mais de 15 semanas.
Plano de Ação Internacional PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a Escrita	2003	UNESCO e MEC unem-se para reafirmar o compromisso com a educação e sua progressiva melhora.
Reestruturação das avaliações externas – alterações no SAEB	2005 – Continua vigente com alterações no texto oficial.	Mudanças no SAEB que passa a ter duas avaliações: Avaliação

		Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC – Prova Brasil).
PRO-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais/séries Iniciais do Estado Fundamental – Alfabetização e Linguagem	2005	Focada na formação de professores que estava nos primeiros anos.
Lei n. 11.274/2006	2006 – Continua vigente sem alterações em seu texto oficial.	Altera a LDB para o Ensino Fundamental a partir de 6 anos, com duração de 9 anos.
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação	2007 – Continua vigente.	Dividido em quatro eixos, tem o objetivo de potencializar as políticas de educação. A alfabetização é um elemento central no eixo Educação Básica, com ações voltadas à diversidade e a formação continuada. Nele há o lançamento da Provinha Brasil, do IDEB e do piso do magistério.
PAIC – Programa pela Alfabetização na Idade Certa	2007	Embora não esteja na esfera Federal, o estado do Ceará responsável pelo programa serviu de exemplo e material basilar para a formulação do PNAIC.
Emenda Constitucional n. 59	2009 – Institui a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade.	Reforçando a obrigatoriedade dos entes federativos à Educação Básica, amplia-se a oferta compulsória da Ed. Infantil até o Ensino Médio. Com a Emenda a CF (BRASIL, 1988) tem o texto do artigo 204 modificado. O primeiro inciso é: “Erradicação do Analfabetismo”
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2013 – 2018	Com vista a alfabetizar as crianças até 8 anos, tinha quatro eixos, dentre eles a formação docente.
ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização	2013 – Continua vigente.	A Avaliação Nacional de Alfabetização mensura a qualidade de educação do Brasil. De modo a cumprir a meta do PNAIC, de que todas as crianças até os oito anos de idade sejam alfabetizadas em português e matemática.
Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018	Institui o Programa de Residência Pedagógica	O Programa de Residência Pedagógica tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.
Plano Nacional de Educação	2014 – 2024	Define as metas para a educação que devem ser realizadas até 2024, é o substituto do PNE 2011-2021.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O quadro 3 enfatiza as principais políticas voltadas à alfabetização no país. Na década de 1990, reforça-se a necessidade de universalizar a educação, garantindo o acesso e permanência das crianças e adolescentes na escola. Para isso, foram definidos novos documentos para nortear o currículo, nasce o programa do livro didático (em 1996), e programas voltados para a alimentação na escola e transporte escolar, dentre outros. Em 2000, a política de *accountability*⁹ é reforçada por meio da cooperação firmada entre MEC e OCDE, além das avaliações externas propostas pelo SAEB, o Pisa também é utilizado para ranquear a educação e, dentro da perspectiva neoliberal, avaliar sua qualidade.

Neste período, estados e municípios também decidem elaborar suas avaliações – o Estado de São Paulo passou a ofertar um bônus aos professores que conseguissem atingir as metas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Com orientação dos órgãos multilaterais, define-se que ao fim do terceiro ano, todos devem estar alfabetizados; o Ensino Fundamental passa a ter nove anos. Em relação à formação docente, alguns programas são lançados e dentre eles o PNAIC.

O MEC condiciona todos os programas educacionais ao Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. De vigência decenal, é um documento norteador da educação pública e estabelece os objetivos e metas a serem cumpridos pelos entes federativos. O PNE (2001-2011-2014/2024) propôs três objetivos gerais: “[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, [...] e a democratização da gestão do ensino público [...]” (BRASIL, 2001).

O PNE (BRASIL, 2014-2024), na meta 5, prevê alfabetizar as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental. À época, os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização¹⁰ (ANA, BRASIL, 2014a) sinalizaram que muitas crianças finalizavam o terceiro ano sem proficiência adequada em leitura e escrita; e em matemática. De acordo com Luana Bergmann, da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Inep, os dados de 2016, “[...] apontam o desafio brasileiro para elevar a qualidade da educação ofertada desde os primeiros anos de

⁹O termo *accountability* de origem inglesa, foi introduzido, no Brasil, na década de 1990. O seu ingresso coincide com os discursos de descentralização e de desconcentração dos serviços públicos, seguindo a premissa de autonomia aos entes federados. Nas avaliações externas, ela é demarcada pela implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o objetivo proclamado de melhoria da qualidade do ensino (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

¹⁰A ANA é uma avaliação externa pertencente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ela avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. Sua primeira edição foi em 2013, ano de implantação do PNAIC. A ANA é destinada a todos os estudantes do terceiro ano do ensino fundamental matriculados nas escolas públicas no ano de sua aplicação (BRASIL, 2022, s/p).

escolarização, dado que a alfabetização é um dos pilares fundamentais para que as crianças possam dar continuidade plena às aprendizagens nas etapas seguintes da vida”.

Conforme os dados apresentados no relatório da ANA (BRASIL, 2015), 65,5% das crianças participantes da avaliação tinham habilidades satisfatórias em escrita; cerca de 11% não conseguiram escrever, deixaram a avaliação em branco ou tentaram imitar com desenhos a escrita. Em leitura 77,8% das crianças participantes da avaliação tinham habilidades satisfatórias; cerca de 20% estavam na fase da leitura rudimentar (nível 1 em proficiência leitora). Em matemática, somente 42,9% das crianças tinham habilidades satisfatórias.

O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), criado em 2001, e seus dados também foram considerados para a criação do PNAIC, já que uma educação de base deficitária acarreta dificuldades que são mensuradas nos anos finais e fora do contexto escolar. Entre 2001 e 2011, houve redução de 12% para 6% do analfabetismo e de 27% para 21% dos analfabetos em nível rudimentar (reconhece as letras, decodifica poucos signos, escreve o nome etc.); os dados do INAF demonstram queda no analfabetismo e analfabetismo funcional até 2015, a redução ocorre com a ampliação de oferta à Educação de Jovens e Adultos e ampliação de oferta na rede regular, dentre outras ações. Em 2018, entre 15 e 24 anos, havia 12% de analfabetos funcionais (a maioria, passou pela escola), um número expressivo, porém em 2001 eram 22%. Mesmo entre os que cursam ou concluíram o Ensino Médio, há uma elevada proporção de 13% de pessoas que estão na categoria de analfabetos funcionais (INAF, 2018, p.11).

Assim, o PNAIC é criado dentro deste contexto de influência e de produção, no qual os índices de alfabetização, apesar de melhores quando comparados às décadas anteriores, ainda se mantinham aquém do ideal (e continuam) e a necessidade em cumprir com as propostas internacionais, das quais o país se comprometeu continuavam latentes.

Para Mortatti,

Tais conjecturas, assim como tantas outras que podem ser formuladas, indicam, por fim, que a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão. E, como tal, área estratégica para a consecução de políticas de modernização econômica e social que contemplem necessidades básicas de todos (2004, p. 340).

As ações, até aqui apresentadas, corroboram com a afirmação de Mortatti (2010) ao ressaltar a alfabetização como uma temática complexa e relevante para melhorar a vida da sociedade, oportunizando acesso aos bens culturais e materiais, ao mesmo tempo em que as políticas aplicadas pelo Estado para assegurar este direito reproduzem ações de ordem mercadológica que atende aos interesses expansionistas da economia liberal.

3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

Nesta seção, discorreremos sobre a formação inicial e continuada e sobre as leis e decretos voltados à educação básica, bem como documentos norteadores elaborados pelo MEC para a elaboração do PNAIC. Apresentamos os materiais didáticos e os cadernos do programa usados para nortear as reuniões formativas que ocorreram nos municípios.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO BRASIL

À medida que o ideário neoliberal se tornou a nova razão de mundo, a maioria das agendas públicas sofreram mudanças, a educação, (enquanto fenômeno social), passou a ser discutida sobre seu papel e suas funções, sendo colocada como o elemento principal para as mudanças que levam ao crescimento econômico. Neste cenário, há uma reformulação sentida em todos os seus segmentos (currículo, gestão, avaliação, concepção de estudante, processos de aprendizagem etc.), inclusive na formação do professor (DARDOT, LAVAL, 2017).

Nos relatórios internacionais, as reformas preveem uma lista de competências à formação inicial docente centrada na prática de aulas, secundarizando os compromissos políticos, éticos e os valores de desenvolvimento social e cultural. A performatividade e o gerencialismo são estabelecidos para o futuro professor como um aliado a tríade eficiência, eficácia e efetividade. As reformas pretendem ao futuro professor torná-lo “[...] técnico do Estado, treinado para transmitir o currículo nacional, cumprindo as diretrizes e as competências estabelecidas [...] eles devem focar em ensinar ao invés de aprender; fazer em vez de pensar; habilidades em vez de valores [...]” (MAGUIRE, 2013, p. 80).

As políticas públicas de formação docente privilegiam a instrumentalização desengajada do professor sendo mensuradas por estatísticas, desempenho, performance, e ao longo deste processo, as identidades da classe são reconstruídas, com base na competência. Deste modo o professor necessita mostrar resultados rápidos sem exercer sua capacidade de julgamento crítico e reflexivo.

Aliado ao pensamento neoliberal, há outros problemas que envolvem a formação inicial da carreira docente, Gatti (2010, p. 30) em um dos seus estudos, analisa os currículos implementados pelas instituições de ensino para formar professores. Por meio de amostragem, a autora demonstra que as propostas pedagógicas de cursos de licenciatura em universidades

públicas e privadas do Brasil privilegiam a formação teórica na área disciplinar do bacharelado. Em entrevista cedida à Fapesp, em 2018, a Bernardete Gatti afirma que refez o estudo em 2011 e 2012, descrevendo que “[...] foi impactante, porque revelou que era preciso repensar a estrutura curricular que forma professores em instituições públicas e privadas” (GATTI, 2018, s/p.).

Os problemas oriundos da formação inicial perpassam pela natureza política, além disso, conforme Gatti (2018, p. 33) “[...] a formação que o licenciado não teve na universidade precisa, posteriormente, ser compensada pela rede pública de ensino por meio da formação continuada”; deste modo, a formação continuada, muitas vezes, “[...] significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas, isso é visível pela natureza dos programas de formação continuada do MEC e das secretarias de Educação”. O lugar para formar o docente passa a ser então, não só a Universidade, mas a escola, o próprio lugar de trabalho.

Assim, nas redes públicas oferta-se horário destinado à formação (em horário de trabalho, remunerada e na própria unidade), oferta-se também formações não remuneradas na própria rede (fora ou dentro da unidade); algumas secretarias de educação possuem programas para colaborar com a formação docente via bolsas ou parcerias com instituições de ensino externas.

Em relação à teoria e prática ofertada na formação continuada e inicial, Cochran-Smith; Lytle (1999) a discutem sob a ótica de três concepções – conhecimento para a prática, conhecimento em prática e conhecimento da prática. Na primeira concepção, pressupõem-se o conhecimento adquirido de modo formal – vinculado às universidades ou outras que possam mediar conhecimento via especialistas, “[...] a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13).

Nesta concepção os autores Marcelo Garcia (2010); Cochran-Smith; Lytle (1999) pontuam que a imagem do professor (na condição de estudante) é passiva, ele é o usuário do conhecimento e não o gerador dele – há uma relação instrumental entre ambos, além disso, há uma hierarquia verticalizada entre o especialista e o professor (que exerce uma relação acrítica). Neste contexto, a formação continuada é um meio para contornar as possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, ela centra-se nas características que faltam aos docentes e, por isso, é denominada de abordagem do déficit.

Davis et al (2012, p. 35) reitera a premissa de Marcelo Garcia (2010), ao afirmar que nesta proposta de formação se pressupõe que “[...] o professor não terá nada a dizer em termos

do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-lo acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados”.

Sobre o formato estanque que, por vezes, a formação externa apresenta, Nóvoa (1999) discorre que, nestes casos, temos a não formação, já que dificilmente ela agregará conhecimentos que podem ser usados no cotidiano do professor, (dinâmico e complexo), com situações que, por vezes, encontram-se além da teoria aprendida em cursos, não apresentando resposta aos conflitos diários. Para suprir a lacuna entre o aprendido e o vivido, a troca de experiências é importante por propiciar a (re)construção de saberes, e em uma perspectiva reflexiva, o local de trabalho e suas necessidades será a base à construção teórica.

A segunda concepção (conhecimento em prática), ao contrário da primeira coloca em voga o protagonismo do professor (mesmo que na condição de estudante), aqui o conhecimento é construído por meio da prática que pode ser exemplificada, vivenciada ou hipotética para que o professor consiga lidar com situações-problemas do dia a dia superando-as. Nesta concepção, a hierarquia é horizontal e os especialistas, juntamente, com os professores dialogam em uma interação colaborativa, socializando práticas bem-sucedidas e explorando as causas prováveis das dificuldades e fracassos no intuito de solucioná-los. O conhecimento é “[...] implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação da prática e na narrativa dessa prática” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15).

A terceira concepção (conhecimento da prática) proposta por Cochran-Smith; Lytle (1999) utiliza elementos da primeira e da segunda concepção – embora divergentes, (uma privilegia o conhecimento técnico e formal, enquanto a outra privilegia o saber experimental); as autoras preceituam um modelo colaborativo entre o conhecimento técnico e o saber experimental, um modelo que se propõem a investigar a relação entre universidade/escola; professor/aluno.

A postura investigativa convida o professor a ser protagonista, (em aula e em outros contextos), por colocar em pauta discussões acerca da educação. A vivência em aula deve relacionar-se com aspectos mais abrangentes para associar-se à justiça social, à construção de diálogos amplos e democráticos, socializados para além do contexto escolar, as autoras utilizam o termo comunidades investigativas para definir ambientes colaborativos e reflexivos de formação.

Conforme Davis (2012, p. 42):

A expectativa dessa vertente é promover, por via da colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência a respeito de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. Pode-se dizer, portanto, que o foco está em fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem” (DAVIS, 2012, p. 42).

Há processos de formação continuada que consideram aspectos dialógicos em sua matriz para criar ambientes colaborativos, considerando sua flexibilidade para que o professor consiga adequá-la dentro de seu contexto diário. Nesta proposta de formação, espera-se e incentiva-se a participação de todos os envolvidos, considerando suas opiniões, suas experiências e suas vivências, sobretudo com a intenção de formular, em conjunto práticas inovadoras. Ainda, neste formato os professores se reúnem para estudar e analisar situações nas quais as modificações são propostas por eles.

Cochran-Smith; Lytle (2009) consideraram os seguintes aspectos para a formação continuada (dentro ou fora da escola):

Quadro 4 – Aspectos considerados na formação docente.

Concepção de conhecimento local em contextos globais	O princípio de qualquer formação deve ser dialógico. A reflexão e as prováveis soluções advêm de discussões nas quais a escuta ativa e a participação de todos é material basilar para avançar.
Visão ampliada da prática	As mediações devem ser reflexivas, para que o próprio professor consiga inferir sentido no que ouve e realize a ponte entre conhecimentos prévios e novos. Exige que o professor se afaste de sua prática para percebê-la como um todo complexo e observar o que a inibe ou a restringe (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2009).
Comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação	As comunidades investigativas é um termo usado para um grupo de pessoas que tem por objetivo comum alcançar uma meta, e para isso, questionam a si e aos seus pares, levantam hipóteses, formulam estratégias, compartilham sucessos e insucessos, enfim sistematizam ações. Para Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 148) “[...] os propósitos e funções essenciais das comunidades investigativas são os de fornecer contextos ricos e desafiadores para a aprendizagem do professor ao longo de sua vida profissional”.
Justiça social	Ao considerar os saberes docentes para a melhoria contínua de sua prática, há exposto o princípio de justiça social, que pleiteia educação de qualidade para todos – assim, o profissional está “[...] trabalhando a favor e contra o sistema – um processo em curso, partindo do interior da escola” (2009, p. 150).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao refletir sobre os aspectos considerados por Cochran-Smith; Lytle (1999), Davis (2012) ressalta que o conhecimento da prática é construído a partir da interação entre os cursos de formação e os contextos escolares, as redes colaborativas permitem o envolvimento de todos os partícipes de forma contributiva, na qual por meio de mediações dialógicas terão voz e escuta ativa.

Os saberes alocados nas experiências compartilhadas oportunizam o fortalecimento da profissionalidade docente e o pertencimento a unidade escolar. A reflexão da prática, neste contexto, produz mudanças na formação identitária do professor, à medida que os seus hábitos e costumes transformam-se para além do senso comum. Neste sentido, a formação inicial e continuada embasa aquilo que se ensina e de como se ensina, nelas identifica-se os propósitos e as razões pelos quais a profissão docente é necessária para a sociedade, sendo inútil a prescrição de fórmulas prontas para o desenvolvimento profissional, sem se estabelecer por que e para quem o docente leciona.

Desta forma além da aquisição de conhecimento e do saber experimental, as dimensões que envolvem a ética e a política são igualmente importantes no processo de formação. O professor, “[...] precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos, para poder lutar melhor, na escola e fora dela, pela construção do futuro almejado” (DAVIS, 2012, p. 13), a formação continuada sob essa ótica também é um meio para fortalecer e legitimar o espaço escolar.

Ao compreender que a racionalidade técnica¹¹ nem sempre resolverá os problemas que emergem dos contextos escolares, privilegia-se a dimensão do conhecimento prático – conhecimento que é construído com experiências e outros tipos de conhecimento (que não o propedêutico), a exemplo, conhecimento sobre o estudante e sua dinâmica fora da escola; conhecimento sobre a comunidade e seus dilemas. Esse arcabouço contribui para a resolução e mediação de problemas sobre a aprendizagem. De acordo com Nóvoa (1999, p. 27) “[...] a lógica da racionalidade técnica é oposta ao desenvolvimento das práxis reflexiva”. Para consolidar a práxis docente o autor reforça a ideia de uma formação que estimule o pensamento crítico-reflexivo, promovendo dinâmicas de autoformação.

Conforme Pinto (2018, p. 22) estas dinâmicas de autoformação situam-se em revisar as atitudes que se tornam habituais na rotina docente, “[...] chamo de (re)visão a operação teórica,

¹¹A racionalidade técnica é herança do positivismo lógico, nela os problemas do dia a dia são tidos como ações simplistas, cujas soluções (simples) podem ser formuladas por especialistas, longe dos contextos do exercício da profissão. A prática (vivências e experiências) são “[...] reproduções da aplicação de teorias e técnicas científicas, negligenciando, assim, a sua complexidade, singularidade, dinamicidade e inerente conflito de valores” (SCHÖN, 2000, p.32).

reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas: é o estabelecimento de uma nova prática (que tenderá a um novo hábito) por um novo olhar sobre ela”, a reflexão sobre as experiências e vivências são necessárias porque agregam, muitas vezes, peculiaridades de novas circunstâncias. A articulação entre os saberes da experiência, os saberes do conhecimento específico e os saberes pedagógicos direcionam o trabalho docente.

Para Ghedin (2002, p.133) a articulação promove “[...] uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia das práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática”. A intencionalidade na articulação dos saberes não se esgota nas atividades aferidas em aula ou nas sequências didáticas planejadas, ela projeta-se a partir destas atividades, “[...] o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos”.

A ação crítica-reflexiva é condição *sine qua non* para o aprimoramento das ações docentes, todavia, apesar de um fenômeno intrínseco ao ser humano, é aprendida à medida que o professor desenvolve os saberes voltados à sua profissão. Ela exige um distanciamento do fenômeno observado para este ser revisto, repensado e ressignificado; “[...] quase impossível a coexistência da reflexão sobre a prática enquanto se atua [...] o distanciamento nos permitirá utilizar toda a cultura para racionalizar as ações, dando sentido à educação e à formação do professorado” (SÁCRISTAN, 1999, p. 70).

O docente reflexivo constrói, paulatinamente, seus saberes ao examinar, interpretar e avaliar suas atividades para (re)planejá-las caso necessário. Sácristan (1999) utiliza o termo reflexão sobre a prática devido à necessidade de distanciar-se do objeto de estudo. A reflexão parte da:

[...] racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes aquilo que "o mundo parece ser" e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças. [...] existe uma posição cada vez mais sólida em torno do princípio de que o ensino será modificado e aperfeiçoado na medida em que os professores compreendam melhor o mundo das ações, fazendo aflorar e aperfeiçoando seus esquemas, ao mesmo tempo, em que se aperfeiçoam como professores, e isto não será alcançado sem entender como os professores dão sentido à prática (SÁCRISTAN, 1999, p. 75).

Sob a perspectiva da abordagem crítico-reflexiva, a formação continuada deve centrar-se em elementos favoráveis ao que concerne à valorização de sua formação; à produção da profissão docente, permitindo a mobilidade de transformar os saberes específicos que envolvem as relações cotidianas e exigem quase sempre respostas imediatas; à produção da escola, onde

toda a experiência e aquisição de professor é exposta e modificada. Para Nóvoa (1999), o efeito da reflexividade, no espaço escolar, gera a consciência sobre a ação, expressando-se na forma de representações, lembranças ou esquemas cognitivos e/ou crenças comunicados e alterados.

A concepção de saber docente adotado, para esta pesquisa, ancora-se no conjunto de ações adquiridas em vários momentos, consolidadas na resolução de problemas diários. Neste contexto, as formações continuadas podem cooperar com alguns tipos de saberes, a depender do formato e objetivo delas, os científicos e eruditos da educação; os relacionados a qualificação dos docentes em termos éticos e políticos; saberes disciplinares, curriculares, que “[...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

A seguir apresentamos o PNAIC, programa federal de formação continuada para os professores alfabetizadores, discorrendo como ocorreu sua criação e suas principais metas e objetivos.

3.2 O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

A interferência dos órgãos multilaterais, bem como a necessidade da agenda econômica em expandir o mercado são ações que junto aos índices da educação e as dificuldades decorrentes do processo de alfabetização auxiliaram à criação do PNAIC. Em 2001, a ONU declarou na resolução n.56/116 a década das Nações Unidas para a alfabetização, período 2002-2012, essa determinação se relaciona a três fatores: índice elevado de analfabetismo no mundo (a cada 5 adultos, 1 não sabia ler), neste contingente $\frac{1}{2}$ eram mulheres; reconhecimento da alfabetização como um direito humano (exposto na Declaração de 1948); reconhecimento de medidas insuficientes para erradicar o analfabetismo. Internamente no Brasil, o presidente Luís Inácio Lula da Silva, recém-eleito reafirmou os compromissos do país com órgãos internacionais para dar continuidade a reforma do Estado iniciada no início da década de 1990. Após os dois mandatos, Lula apoia a candidatura de Dilma Rousseff que eleita, mantém os compromissos acordados em relação à necessidade de minimizar o analfabetismo (GONTIJO, 2014).

Neste contexto, o PNAIC foi criado, um programa federal formulado pelo MEC com estrutura similar ao Pacto de Alfabetização na Idade Certa (PAIC, CEARÁ) desenvolvido, desde 2007, por gestões políticas diferentes. O PAIC chamou a atenção por reduzir o nível de analfabetismo na cidade de Sobral, que ao fim do ano de 2000 era superior a 40% das crianças

matriculadas na rede pública. Com vista a melhorar a qualidade ofertada na educação municipal, a Secretaria de Educação elaborou um plano de gestão à erradicação do analfabetismo e à valorização docente, dentre outras ações (CEARÁ, 2012).

O PAIC atuou em duas vertentes: i) pedagógico – com a formação e valorização do professor e; ii) gestão – com processos sistêmicos para a escolha do diretor de escola. A Secretaria de Educação de Sobral elaborou material didático próprio às crianças e para incentivar a formação docente continuada ofertou um bônus salarial a quem quisesse trabalhar com turmas de alfabetização e participar da formação, além de gratificar financeiramente as escolas que atingissem as metas (a aferição aconteceu via avaliações federais e avaliação criada pelo próprio município) (CEARÁ, 2012).

De acordo com o IDEB (BRASIL, 2012), os indicadores mostraram que o percentual de crianças que não sabiam ler e escrever, em Sobral, diminuiu em quase 40%; em 2015 a cidade atingiu a nota 8,8 na avaliação realizada com as crianças do quinto ano pelo SAEB. Por isso, o PAIC foi adotado em todo o estado do Ceará mediante a assinatura dos prefeitos que asseguraram a execução do programa em suas cidades, expandindo-o às crianças matriculadas no quarto e quinto ano. O PAIC continua ativo no Ceará e está em via de expansão aos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

Por conta dos resultados do PAIC, o MEC utilizou a mesma estrutura para criar o PNAIC, programa integrado com a finalidade de alfabetizar até o terceiro ano, do Ensino Fundamental, as crianças matriculadas na rede pública. É instituído pela Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012.

As ações para a implantação do PNAIC e as suas diretrizes, compreendem em responder para a sociedade e órgãos internacionais como o país “[...] historicamente, pouco eficiente em sua capacidade de produzir aprovados e, conseqüentemente, concluintes na idade correta [...]” (CENSO ESCOLAR, 2011), faria para solucionar este problema.

Alinhado ao PNE (2001/2011, BRASIL) o Censo Escolar (2011) reafirma que “[...] a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, [...] por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada” (CENSO ESCOLAR, 2011, p.36); o PNAIC atua, justamente, na formação continuada docente, via “[...] parceria com instituições de ensino superior” (BRASIL, 2014a).

Assim, conforme pontua Souza Júnior (2014, p. 11) o PNAIC:

[...] é produto da situação atual da política educacional nacional e internacional, e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social [...] apresentando a ela sua imediatividade, um deslocamento aparente do modo de produção e reprodução das relações sociais e dos sujeitos singulares (SOUZA JÚNIOR, 2014, p. 11).

A urgência em trazer soluções para um problema longo servia de aceno à população e também ao mercado, a busca por resultados mensurados pelas avaliações externas, coadjuvou com o formato da formação do PNAIC, que se centra na qualificação dos docentes para “[...] superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula” (DAVIS, 2012, p. 12).

Consonante a Portaria n. 867 (BRASIL, 2012a), acordou-se um exame periódico específico aferido anualmente com as turmas de terceiro ano, para analisar o programa, coordenado pelo INEP. A adesão de estados e municípios ocorreu por documento disponibilizado pelo MEC. As universidades também aderiram ao programa, os principais norteadores do PNAIC estão expostos no artigo 1º:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012a).

Os demais artigos apresentam os quatro eixos que estruturam o programa: formação continuada de alfabetizadores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos à formação continuada e à alfabetização das crianças; avaliações; e gestão, controle social e mobilização.

Em relação aos materiais didáticos, o PNAIC disponibiliza materiais para a alfabetização, dentre eles, encontram-se: livros didáticos (via PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (via PNLD); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e *softwares* de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012b).

Os jogos e brincadeiras são definidos para o MEC como instrumentos que possibilitam a aprendizagem “[...] pela sua dimensão lúdica e possibilidade de promoção do desenvolvimento humano, elementos tão essenciais às práticas escolares [...], que permite aos alunos tratar as palavras como objetos com os quais se pode brincar e, de uma forma menos ritualística, aprender” (BRASIL, 2013, p. 12), esta concepção foi adotada pelo PNAIC, que distribuiu às escolas uma caixa com dez jogos para as professoras de alfabetização utilizar em

aula, nela há jogos de análise fonológica, jogos para consolidação das correspondências grafo-fônica e jogos para a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético. Nas formações, os professores aprenderam a manusear os jogos e os objetivos pedagógicos por trás de cada um deles.

Em relação ao eixo formação continuada de alfabetizadores, foram definidos conteúdos que permitissem o debate acerca dos direitos de aprendizagem; sobre os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem; do planejamento e avaliação das situações didáticas; do conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo programa.

O eixo Avaliação apresenta concepções teórico-metodológicas acerca da avaliação processual formativa, desenvolvida e realizada pelo professor, devidamente discutida e arrematada no PPP da escola. Discute-se neste eixo, conforme os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012b), a avaliação externa e sua aplicação para os estudantes concluintes do 3º ano, a aplicação da ANA está prevista desde a instituição do PNAIC.

A criação do eixo Gestão, Controle Social e Mobilização, conforme os cadernos do PNAIC (BRASIL, 2012b), objetiva incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos a fim de garantir que as atividades formativas chegassem à sala de aula, respeitando-se as necessidades dos alunos de toda a rede de ensino. O acompanhamento e monitoramento das ações de formação ocorreu pelo MEC, que criou o módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SisPacto, podendo ser utilizado em todas as edições do programa.

Os dois primeiros artigos da Portaria n. 867 (BRASIL, 2012a) discorrem sobre a abrangência do programa, sobre o direito à aprendizagem e sobre a pactuação dos entes federativos e universidades para cumprir com os seguintes objetivos,

[...] garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, [...] até o final do 3º ano do ensino fundamental; reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; melhorar o (IDEB); contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a).

Sobre os direitos de aprendizagem, o PNE (2014/2024, BRASIL) nos traz em sua meta 2 que “[...] União, Estados, Distrito Federal e Municípios definirão [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental”. O desafio contemporâneo é garantir aprendizagens que subjaz o direito humano universal e social inalienável à educação, o que implica “[...] em

potencializar o desenvolvimento pleno do potencial humano, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária” (BRASIL, 2013, p. 16).

Nos documentos do PNAIC, explana-se que a alfabetização é prioridade nas políticas voltadas à educação, priorizando a formação docente porque atribui ao professor alfabetizador a função de contribuir com o desenvolvimento e o exercício pleno da cidadania dos sujeitos. O programa consiste em sistematizar a prática docente, orientando o professor, ele sugere algumas possibilidades para que o professor junto a sua turma trilhe o percurso de aprendizagem.

Sobre as bolsas concedidas para os participantes, a Portaria n.867 (BRASIL, 2012a), no artigo 7, parágrafo único, afirma que: “O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE”.

Conforme os artigos 7 e 8:

Art. 7º O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por: I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo. [...]

Art. 8º O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de: I - livros didáticos, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; II - obras pedagógicas complementares [...]; III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE; V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012a).

Os artigos 7 e 8 referem-se aos eixos da formação docente e da disposição dos materiais didáticos. Nestes dois eixos, foram propostos, em 2013 e 2014, que as Instituições de Ensino Superior (IES) seriam as responsáveis para promover a formação, seguindo as diretrizes do programa, inclusive para desenvolver alguns materiais de apoio.

Conforme o artigo 11:

Art. 11. Caberá ao MEC: I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental; III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão (BRASIL, 2012a).

O artigo 11 trata das responsabilidades do MEC, inclusive na concessão de bolsas para os professores alfabetizadores e o desenvolvimento de parcerias com as universidades. O MEC se comprometeu a contribuir com o desenvolvimento das avaliações para analisar o programa, bem como, coletar, tratar e fornecer os seus dados. O artigo 12 dispõe sobre as atribuições das IES partícipes:

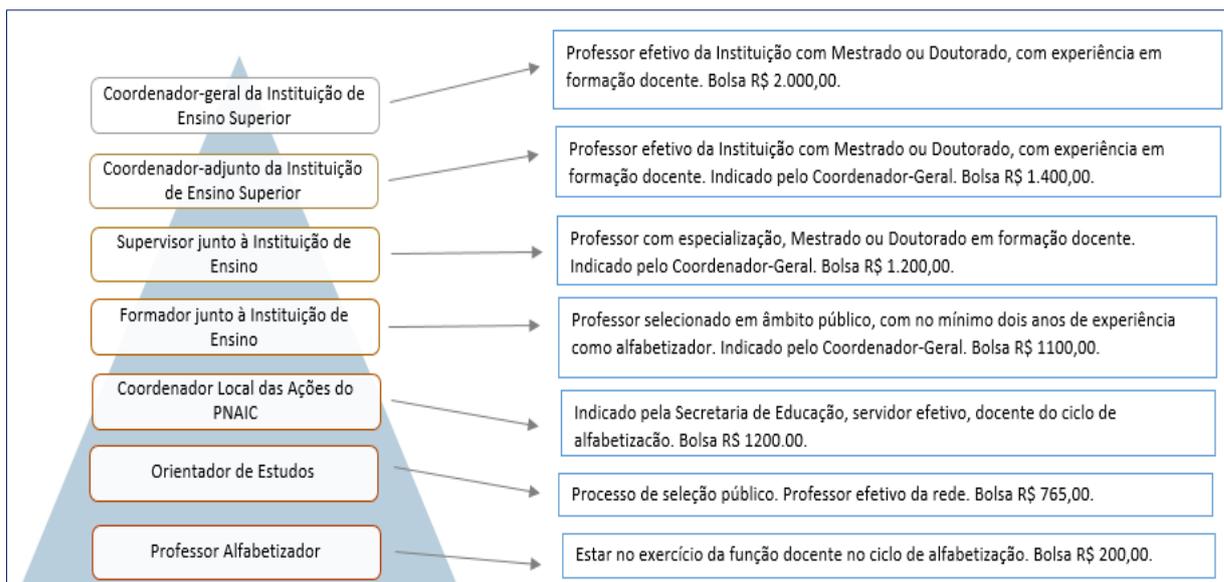
Art. 12. Caberá às IES: I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo; III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo; IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação; V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

O artigo 12 ressalta que as IES são responsáveis por assegurar os locais para a formação dos orientadores de estudo, bem como assegurar materiais de apoio e equipamentos, acompanhar e certificar o curso de formação para os orientadores e para os professores alfabetizadores, apresentar a documentação sobre a execução do programa ao MEC.

Os artigos 13, 14 ressaltam o pacto federativo e a responsabilidade de cada um deles. Por fim, no artigo 15, o MEC reafirma seus compromissos com “[...] medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização”. (BRASIL, 2012a).

A figura 1 representa a hierarquia das atribuições do PNAIC, (e os valores das bolsas), configurada nos primeiros anos de sua execução.

Figura 1 – Hierarquia das atribuições do PNAIC, primeira formação (2012).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (BRASIL, 2012c).

De acordo com a Portaria n. 1.458 de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012c), definiram-se as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa para o PNAIC. Os valores das bolsas variavam entre R\$ 2.000,00 e R\$200,00 reais. A articulação entre MEC, IES e professores ocorreu com a formulação hierárquica de atribuições (fig.1), o Coordenador-Geral, o Coordenador-Adjunto e o Supervisor eram também professores nas IES participantes, todos tinham especialização, Mestrado ou Doutorado na área de formação docente continuada. Ao supervisor cabia a função de articular com as redes regionais para garantir atendimento adequado aos professores de modo uniforme. O Coordenador Local era o responsável pelo diagnóstico das escolas, para estabelecer as metas e avaliar os professores em parceria com a IES. O orientador é responsável por participar das formações na Universidade e multiplicá-las aos demais professores alfabetizadores, objetivando:

[...] apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL. 2012d).

Aos docentes alfabetizadores que participaram da formação, cabe:

1. participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
4. planejar as aulas;
5. selecionar e produzir recursos didáticos;
6. ministrar as aulas;
7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012d, p. 12).

Além das reuniões formativas, o programa propõe uma participação maior do professor dentro da unidade escolar, chamando-o a participar da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das discussões voltadas à avaliação da escola. Ressalta que a gestão e corpo docente, juntos, possuem a responsabilidade de “[...] fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania” (BRASIL, 2012d, p. 13). Os objetivos dos módulos são formar professores, contribuindo para que possam:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento [...].
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização [...];
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da [...];
6. Planejar o ensino na alfabetização, [...] na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, [...];
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, [...];
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais [...];
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética [...];
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização [...] (BRASIL, 2012d, p. 32).

Apesar de ser uma formação continuada, em alguns aspectos ela se ancora igualmente a uma formação inicial, proporcionando fundamentos teóricos considerados de base para a alfabetização. Para que o professor alfabetizador colocasse em prática as aprendizagens da formação com base nos objetivos propostos do curso (compreender e aprofundar o currículo, a avaliação, o planejamento sob a perspectiva do letramento) ele deveria, no decorrer da semana, usar o conhecimento aprendido e montar um relatório para analisar os pontos fortes e frágeis da sua aplicação prática.

O propósito desta dinâmica, – reflexão/conhecimento – planejamento - aplicação – avaliação – (re)planejamento, é a tentativa da formação para alinhar teoria e prática. Ao elaborar estas etapas o professor precisará responder algumas questões que o orientaram para a prática sistematizada: o que ensinar? Em qual etapa de estudo o estudante está? Qual a intenção pedagógica para o uso desde método ou matérias? O que, quando, onde, como e por quê?

O PNAIC passa por reformulações em 2017, por causa da Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017 que dispõe de novas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Com o PNME, há uma reformulação nos programas do MEC que são condicionados a uma nova estrutura política.

Destacamos algumas alterações ocorridas no PNAIC a partir da sua inserção no PNME: alteram-se os valores das bolsas de estudo ofertadas pelo PNAIC, a Portaria n. 851, de 13 de julho de 2017 define os novos valores das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada também no âmbito do PNME.

Ao ser incluído no PNME, o PNAIC aderiu aos normativos da Portaria n. 1.144/2016, que institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Deste modo, foi ampliado para os educadores da Educação Infantil. Diminuiu-se o tempo de curso e somente 10 bolsas, por município, passaram a ser ofertadas, a secretaria de educação dos municípios é quem escolhia para quem iriam as bolsas, independentemente da quantidade de professores partícipes das formações. A participação das IES também foi reduzida, elas passaram a ser convidadas via consórcio de rede estadual e redes municipais para participar do programa.

A Portaria, n. 851, de 13 de julho de 2017, traz como principal inovação o direcionamento do programa na intencionalidade pedagógica das formações e da atuação dos formadores, articulando-a a necessidade de fortalecimento das escalas micros (as escolas), reforçando a ideia de que a estrutura de formação e gestão necessitam se comprometer com os processos formativos e de monitoramento, avaliação e intervenção pedagógica. Os municípios e estados deveriam constituir equipes de apoio para assegurar o acompanhamento das ações do programa e avaliar a aprendizagem dos estudantes, responsabilizando-se: pela definição de metas a serem alcançadas e pelos resultados da alfabetização em seus estados e municípios.

Conforme discorre a Portaria, os estados e municípios deveriam convidar os alfabetizadores que se destacavam em suas práticas para integrarem o grupo de orientadores do programa. Em relação aos materiais fornecidos às escolas, o MEC ressalta que não forneceu mais materiais e que os entes federados devem continuar a compor esse acervo. O programa foi descontinuado a partir de 2019.

3.3 A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO ADOTADA PELO PNAIC

Em 2003, cria-se a Comissão de Educação e Cultura que instituiu um Grupo de Trabalho (GT) pela Câmara dos Deputados, para elaborar um relatório, exposto no dia 15 de setembro de 2003, cujo objetivo era expressar a posição parlamentar frente às questões de alfabetização, nele concebe-se o conceito de alfabetização que, posteriormente, fundamentou o PNAIC e outras políticas públicas voltadas à educação. Conforme pontua Gontijo (2014), neste documento, há uma predileção ao método fônico para alfabetizar, apresentando-o como um discurso ‘novo’. Os relatórios apresentados pelo GT deram origem a um teste para avaliar as habilidades necessárias para o processo de alfabetização. Ao analisar o relatório, conclui-se que a especificidade da alfabetização:

[...] é ensinar a criança a codificar o código oral no escrito e decodificar este naquele, portanto, entre significante e significado, o ensino-aprendizagem do primeiro se sobrepõe ao segundo, deixando claro que, para este grupo de pesquisadores, ler com compreensão, sucede ao estágio da decodificação (GONTIJO, 2014, p. 33).

Com base nas proposições do GT, as concepções teórico-metodológicas do PNAIC fundamentam-se no letramento, conforme disposto no artigo 2º do relatório apresentado pelo GT: “[...] I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento [...]”; concebido como um conceito multifacetado que está além da decodificação e codificação das letras (grafema/fonema). O MEC adotou a perspectiva do letramento e a alfabetização tornou-se “[...] bandeira da luta da classe trabalhadora, por que “[...] saber ler e escrever, teórica e ideologicamente, agregou-se aos requisitos que garantem a empregabilidade, melhoria das condições de vida, saúde, entre outros” (GONTIJO, 2014, p. 21).

O conceito de alfabetização adotado, no PNAIC, é proposto por Soares (2017, p. 328) que o define:

[...] como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrária – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras.

Ou seja, não basta à criança somar as letras para formar sílabas e sílabas para formar palavras, o entendimento em codificar e decodificar está além da simples soma das partes. O

processo para entender a escrita e a leitura é complexo porque *a priori* exige um grau de abstração construído paulatinamente pela criança. O processo de alfabetização traz múltiplas facetas que perquirem a psicologia, psicolinguística, sociolinguística e linguística, e ao aprofundá-lo é possível associá-lo aos fatores sociais, econômico, culturais e políticos que o condicionam (SOARES, 1985, p. 26 apud SOARES 2017).

Conforme Soares (2017), a alfabetização pode ser considerada como um processo para a aquisição da tecnologia escrita – “[...] um conjunto que envolve técnica e procedimentos, para a construção de habilidades – necessárias para a prática de leitura e da escrita”. A construção de hipóteses na alfabetização é fundamental à consolidação da aprendizagem e, por isso, as situações problemas necessitam desafiar o estudante, estimulá-lo sobre a reflexão da língua.

O ato de refletir está intrínseco ao processo de aprender a ler e a escrever e denomina-se letramento e, mais recentemente Rojo (2014, p. 107) aponta-o para o multiletramento, que consiste em mostrar aos sujeitos em processo de alfabetização as “[...] várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. Notório que o processo de letrar (multiletrar) não se finda ao ciclo de alfabetização, ele é constante e ocorre também além da escola – na educação informal, no dia a dia do sujeito.

Conforme Rojo (2013, s/p.), em entrevista cedida à Universidade do Ceará, os avanços tecnológicos e a dinâmica atual da sociedade conferem, na perspectiva do multiletramento, o ato de ler e escrever como um fenômeno que ultrapassa as palavras, a leitura (considerada de mundo) ocorre com as imagens (estática e em movimento), com a fala, a música, a intencionalidade do autor/do discurso.

Nesse sentido, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores.

Assim alfabetizar letrando, é o termo definido por Soares (2012, p.44), por entender que:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2012, p.44).

Alfabetizar letrando é um processo que envolve também a Educação Infantil (que não deve ser confundida como um período preparatório ao Ensino Fundamental), esta fase é, sobretudo, lúdica e socializadora – a relação entre as aprendizagens propostas na Educação Infantil e as ações do Ensino Fundamental apesar de suas especificidades devem atuar em complementaridade:

Mesmo atividades muito presentes na educação infantil, em geral consideradas apenas pela sua natureza lúdica - repetição de parlendas, a brincadeira com frases e versos trava-línguas, as cantigas de roda, a memorização de poemas -, são passos em direção a alfabetização porque, se nesse sentido orientadas, desenvolvem a consciência fonológica, fundamental para a compreensão do princípio alfabético (SOARES, 2017, p. 142).

Para a autora, a consciência fonológica pode ser estimulada também na Educação Infantil, o ponto de partida é provocar a curiosidade epistemológica na criança sobre as habilidades de leitura e de escrita, apresentá-la ao mundo dos livros, das histórias, estimular que ela perceba “[...] não apenas o significado do que fala e ouve, [...] que perceba, na frase falada ou ouvida, os sons que delimitam as palavras; em cada palavra, os sons das sílabas que constituem cada palavra; em cada sílaba, os sons de que são feitas” (SOARES, 2017, p.142).

Notório salientar que no afã de solucionar os problemas pertencentes aos métodos de alfabetização utilizados até a década de 1980, muitos educadores, em meados da década de 1990, interpretaram que as concepções de alfabetizar letrando, ancoradas no processo de aprendizagem e não mais no método¹², consistia em deixar as crianças perceberem as distorções da escrita (como as ortográficas, por exemplo), sem o auxílio do professor – considerando que assim ela seria a protagonista da sua aprendizagem e considerando ainda que isso seria um propósito construtivista. Além disso, ações construtivistas misturaram-se aos métodos tradicionais, e embora, o discurso do educador seja a favor de práticas que privilegiam o processo de aprendizagem, na prática têm-se ainda resquícios dos métodos de marcha sintética, principalmente, os relacionados ao método fônico e a silabação (SOARES, 2012).

Atualmente, é consenso entre a maioria dos estudiosos que defendem o letramento e a alfabetização (como um processo intrínseco a ele) ocorram de forma a respeitar as especificidades de cada sujeito, a intervenção do educador é necessária para auxiliar o desenvolvimento reflexivo/crítico da criança, fazendo-a perceber os equívocos e distorções

¹² O processo de aprendizagem da criança nasce das proposições construtivistas, que visam à criança como um sujeito cognoscente. E apesar de a LDB (1996) definir a pluralidade de concepções para o ensino, os documentos oficiais são fundamentados no construtivismo.

naturais do processo de aprendizagem, ensinando-a por meio das construções de hipóteses (progressivas) não apenas a decodificação do código linguístico.

Em relação aos cadernos do PNAIC, as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) são abordadas de acordo com a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (estudiosas de Piaget, são a favor da concepção construtivista para o ensino) – embora o conceito de letramento esteja presente em todos os textos oficiais do programa, as hipóteses de escrita para observar as fases de alfabetização na qual a criança se encontra é proposta por Ferreiro e Teberosky.

[...] na perspectiva da psicogênese da escrita, é preciso reconhecer que as crianças formulam ideias variadas sobre o SEA. A postura do professor, neste sentido, deve ser a de entender como a criança aprende, e que hipóteses ela elabora sobre a escrita, para poder ajudá-la a se apropriar dos princípios do SEA que ainda não compreendeu. Conceber o sistema de escrita como um sistema notacional implica, assim, [...] que as crianças devem ser desafiadas a reconstruí-los no processo de sua alfabetização (BRASIL, 2012e, p. 33).

No decorrer do documento apresentam-se as hipóteses de escrita com exemplificações, salientando que em cada uma delas as atividades, intervenções e brincadeiras que devem contribuir para que a criança consiga avançar (não linearmente, é possível que ela mude de hipótese sem passar pela anterior), salienta-se também que há princípios da língua necessários a compreensão para avançar na leitura e escrita:

É necessário que elas entendam que o que é representado na escrita são unidades menores que as sílabas (fonemas), além disso, que cada sílaba pode ser escrita com uma letra, com duas ou com mais letras. [...] Um desafio é fazer com que as crianças observem crescentemente as correspondências som grafia dos ‘pedacinhos’ (sílabas) das palavras, e percebam a necessidade de notar partes menores que a sílaba (fonemas) no intuito de registrar diferentes palavras. Comparar a quantidade de sílabas orais com a quantidade de letras também promove a reflexão (BRASIL, 2012e, p. 36).

As concepções de alfabetização adotadas pelo PNAIC apesar de conceber o letramento, ainda trazem resquícios de métodos considerados tradicionais – como o método fônico. Para Gontijo (2014), a inserção do construtivismo e do letramento não conseguiram mudar por completo os conceitos inerentes à alfabetização.

Ademais, para Gontijo (2014, p. 14):

[...] a compreensão da alfabetização deve levar em conta, sobretudo, os contextos históricos e sociais em que ela ocorre e, desse modo, precisa ser concebida como prática social e cultural que se desenvolve de diferentes maneiras, em diferentes contextos, para atender a finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais e outros. Porém, não se pode perder de vista que a alfabetização precisa tornar-se um elemento fundamental para libertação e mudança social (GONTIJO, 2014, p. 14).

Além da sistematização da aprendizagem por meio de atividades, a interação estabelecida entre as crianças e criança/professor são tão importantes quanto a atividade planejada, a mediação deve prover o ato de ler e escrever para os fins sociais, tornando-os instrumentos de mudança em todos as esferas sociais, inclusive em âmbito individual, já que para transformar e melhorar os ambientes coletivos é necessário transformar as ações individuais.

O próximo item apresenta os cadernos utilizados pelo programa para sistematizar as reuniões formações e discorre ainda sobre os jogos de alfabetização usados para alinhar o processo de aprendizagem ao lúdico, orientação dos documentos oficiais que norteiam a educação (BRASIL, 2013).

3.4 OS CADERNOS E OS JOGOS DO PNAIC

O PNAIC é decretado como um programa prioritário no MEC, a política pública visa a alfabetização como fator essencial à população e um dos seus eixos prediz que a formação docente é importante para garantir o direito de aprendizagem a todos. De acordo com a ementa da formação (BRASIL, 2014), um dos objetivos do programa é sistematizar a prática docente em relação ao ciclo de alfabetização, sem transformá-la em atividades reprodutivistas, tendo, portanto, concepções que envolvam teoria e prática. O Pacto não orienta o professor a usar um método único de ensino, nos cadernos há sugestões de atividades e sequências dos possíveis caminhos a seguir.

Na formação, conforme o caderno de orientações do PNAIC, o professor alfabetizador deve:

1. participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
4. planejar as aulas;
5. selecionar e produzir recursos didáticos;
6. ministrar as aulas;
7. avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. planejar e

desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012f, p. 12).

Para garantir a continuidade do PNAIC nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o caderno de apresentação recomenda às secretarias e unidades escolares diminuir a rotatividade dos professores, mantendo os mesmos docentes no primeiro, segundo e terceiro anos.

Figura 2 – Imagem das capas dos cadernos do PNAIC.



Fonte: google/imagens/PNAIC.

Os cadernos (fig. 2) apresentam os quatro módulos do programa: i) Alfabetização em Língua Portuguesa (realizado em 2013); ii) Alfabetização em Matemática (realizado em 2014); iii) Alfabetização em Ciências Naturais e Sociedade, Artes (realizado em 2015) e iv) Avaliação (realizado em 2016). Em 2017 e 2018, a formação traz estes módulos, mas com tempo de duração inferior e adequações subjacentes à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e do PNME (BRASIL, 2016).

No caderno de apresentação, destaca-se a formação continuada de forma diversificada, com ações de diferentes tipos para atender às demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência, com ênfase na:

[...] teorização da prática que deve constituir o eixo nuclear das ações formativas. Os projetos de formação continuada devem fortalecer na escola a constituição de espaços e ambientes educativos que possibilitem a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento, do convívio e da sensibilidade, condições imprescindíveis para a construção da cidadania (BRASIL, 2012b, p. 15).

Além da formação continuada, a apresentação traz a importância da participação da família no processo escolar da criança, contribuindo para a criação de condições favoráveis de aprendizagem. “Cabe aos diretores, coordenadores pedagógicos e professores estabelecerem relações favoráveis com as famílias, acatando suas contribuições e fornecendo as informações

e orientações que as ajudem a participar efetivamente da vida escolar das crianças” (BRASIL, 2012b, p. 15).

Em relação ao processo de alfabetização, os cadernos de língua portuguesa ressaltam que o Sistema de Escrita Alfabética é complexo, exigindo metodologias sistemáticas e problematizadoras para colaborar com o desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem das crianças; enfatizam também que ler e produzir textos são habilidades desenvolvidas ao longo do processo de escolarização e devem se desenvolver de modo que a criança obtenha autonomia contínua neste processo, para isso é preciso garantir desde o primeiro ano acesso aos diversos gêneros textuais (literários e de circulação social). Os cadernos ainda ressaltam que os conhecimentos de diversas áreas devem ser considerados para que a criança possa ouvir, falar, ler e escrever em diversos contextos sociais; e o lúdico e os cuidados com a criança são essenciais para o ciclo de alfabetização e para a vida escolar (BRASIL, 2012e).

Figura 3 – Imagens das capas dos cadernos de apoio que subsidiaram a formação dos orientadores e, posteriormente, dos professores alfabetizadores.



Fonte: google/imagens/PNAIC.

Para a formação docente (fig. 3), em todos os módulos, os orientadores seguem um cronograma de estudo no qual são considerados: prática da flexibilidade (habilidade voltada à tomada de decisões); mobilização dos saberes docentes (a fim de articulá-los a construção de novos saberes para melhorar e modificar a prática docente); a constituição da identidade profissional (com ênfase na culpabilização docente em relação ao fracasso escolar, de modo a desconstruir essa ideia, reafirmando sua relevância na sociedade); a socialização (habilidade importante para que a troca de experiências, vivências e conhecimentos sejam compartilhadas); engajamento (estimular o engajamento docente no curso); e a colaboração (incentivar o trabalho coletivo) (BRASIL, 2012d).

No quadro 6, está um breve resumo das unidades contidas em cada módulo do programa:

Quadro 5 – Síntese das unidades contida nos cadernos do PNAIC.

Unidades	Conteúdos	Carga horária
Unidade 1: Currículo na Alfabetização: concepções e princípios.	Concepções e metodologias para o ciclo de alfabetização; aspectos do currículo; interdisciplinaridade; avaliação; inclusão como princípio do processo educativo.	12 horas
Unidade 2: Planejamento escolar: Alfabetização e ensino da língua Portuguesa.	Planejamento; perspectiva do letramento, integrando as disciplinas de matemática, ciências, história, geografia, arte); uso de múltiplos recursos na alfabetização.	8 horas
Unidade 3: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; os processos de apropriação do sistema de escrita; consciência fonológica.	8 horas
Unidade 4: Ludicidade na sala de aula	A sala de aula como ambiente alfabetizador; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças.	12 horas
Unidade 5: Os diferentes textos em salas de alfabetização.	Os diferentes textos em salas de alfabetização.	12 horas
Unidade 6: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento (projetos).	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando as disciplinas de matemática, ciências, história, geografia, arte).	12 horas
Unidade 7: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem; e crianças com deficiência.	12 horas
Unidade 8: Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente.	12 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A formação esta pautada em oito unidades, discutidas em dez meses de encontros presenciais. De acordo com o caderno de apresentação, “[...] a partir de diferentes estratégias formativas, eles [os professores] serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico cotidiano” (BRASIL, 2012b, p. 27). As formações coordenadas pelos orientadores envolvem rodas de conversa, debates, leituras, análises das práticas, calcadas no ciclo de alfabetização e no direito de aprendizagem das crianças e, em cada módulo, os professores analisam processos de planejamento, execução e avaliação das atividades. Também nos encontros, havia a discussão dos materiais didáticos e das atividades e sequências contidas nos cadernos.

Figura 4 – Imagens das capas dos jogos de alfabetização do PNAIC.



Fonte: google/imagens/PNAIC.

A confecção dos jogos (fig. 4) usados no programa é anterior a ele, conforme as orientações nos cadernos de língua portuguesa e matemática, e as orientações do Centro de Estudos de Educação e Linguagem (CEEL, BRANDÃO et al, 2009) os jogos e as brincadeiras mobilizam saberes sobre a lógica do funcionamento da escrita, tal como propõe Kishimoto (2003, p. 33, apud BRANDÃO et al, 2009, p. 30):

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

Com os jogos e brincadeiras o professor é o mediador das relações, e de modo intencional e ações planejadas consegue contribuir com o processo de aprendizagem das crianças. Mrech (2003, p. 128 apud BRANDÃO et al, 2009, p. 32) afirma que “[...] brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto e acabado”, eles carregam o potencial para que a criança apreenda saberes, mas é a mediação do professor que possibilita a aprendizagem destes saberes. O PNAIC em seus cadernos discorre que a mediação do professor e a intencionalidade pedagógica são de suma importância para que a criança se desenvolva com autonomia.

A seguir discorreremos sobre a caracterização da pesquisa – o universo e seus sujeitos, os instrumentos de coleta utilizados e a categorização dos dados.

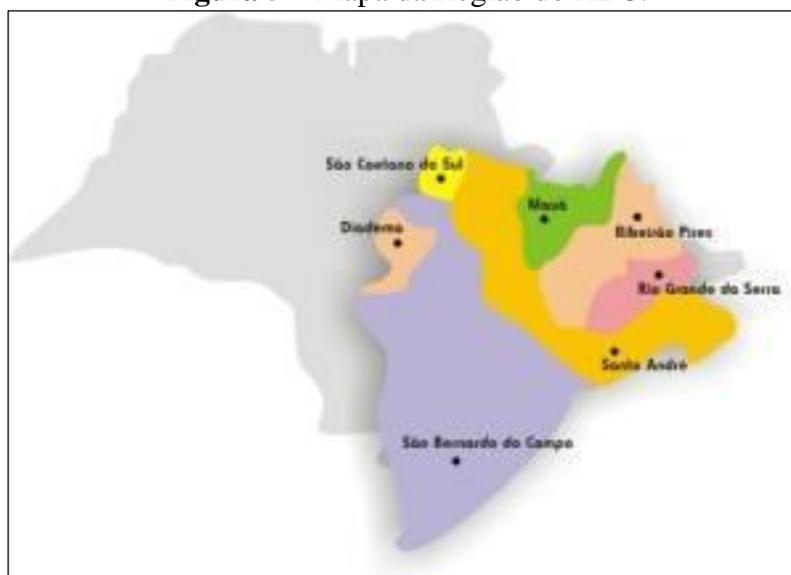
4 CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DE PESQUISA

Nesta seção, apresentamos algumas singularidades sobre o universo de pesquisa – a sua construção sócia histórica, a construção do Consórcio Intermunicipal que elaborou o Plano Regional de Educação, no qual todos os municípios se comprometeram a investir e melhorar a educação pública da região. Destacamos como a formação do PNAIC ocorreu na região. Apresentamos os dados referentes aos participantes da pesquisa, retirados do questionário e da entrevista. E, apresentamos a categorização do conteúdo, descrito por Bardin (2011).

4.1 UNIVERSO DE PESQUISA – REGIÃO DO ABC PAULISTA

De acordo com o Boletim Diagnostico de São Paulo, o estado é o lugar do muito: “[...] muita gente, muito rico, muito desenvolvido, mas também muito desigual” (São Paulo, 2019, p. 03) e, neste contexto, destacamos a região do ABC Paulista, composta pelos municípios de São André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. A sigla ABC, em ordem alfabética é originária da forte influência católica na região – daí as principais cidades (por causa da economia) terem nomes de Santos. É comum a região ser citada também por ABCDMRR. Estes municípios são integrantes, desde 1990, do Consórcio Intermunicipal – que passou a ser o primeiro consórcio multisetorial de direito público e natureza autárquica do país em fevereiro de 2010.

Figura 5 – Mapa da Região do ABC.



Fonte: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/>

A região do ABC Paulista, de acordo com estimativas do IBGE, tem aproximadamente 2.825.048 de habitantes. Das cidades, São Bernardo do Campo continua a mais populosa da região, com 849.874 moradores, seguida de Santo André (723.889), Mauá (481.725), Diadema (429.550), São Caetano do Sul (162.763), Ribeirão Pires (125.238) e Rio Grande da Serra (52.009) (IBGE, 2021).

A região do ABC Paulista é conhecida no país devido a sua economia sólida e forte industrialização nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Em São Bernardo do Campo, estão as primeiras indústrias automobilísticas do Brasil: Volkswagen, Ford, Mercedes-Benz, Scania, Karmann-Ghia e Toyota, além disso, a cidade é importante também nos setores metalúrgico, mecânico e de materiais elétricos, que se complementam ao setor automotivo. Santo André e Mauá concentram o setor petroquímico, as refinarias e plantas industriais de duas das empresas mais importantes do mundo, Petrobrás e a Rhodia Industrial. Diadema têm indústrias complementares ao setor automotivo, especializadas em autopeças e componentes automobilísticos, além do setor químico, de plásticos e produtos farmacêuticos expressivos (URIOS, 2020, s/p.). Todavia, de 2000 para cá, houve uma redução na presença de indústrias, migrantes para outras regiões ou outros Estados (SÃO PAULO, 2010).

O percurso histórico da região mostra-nos que, principalmente, São Bernardo e Santo André foram palcos de lutas trabalhistas que reverberaram na criação dos movimentos sindicalistas que se expandiram pelo país. “As cidades desenvolveram sindicalismos organizados de grande poder reivindicatório, sendo palco dos mais incisivos movimentos grevistas já ocorridos na história do país” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010, s/p.).

No Grande ABC, para 2022, há a previsão de investimentos na ordem de R\$2,7 bilhões, principalmente nas áreas de Infraestrutura e Logística. Com estimativas para até 2025, são esperados mais de R\$ 10 bilhões em investimentos, principalmente da indústria. Em relação à recuperação econômica por causa da pandemia, a região registrou saldo positivo na geração de empregos formais, com 146 vagas abertas em janeiro (OBSERVATÓRIO DO GRANDE ABC, 2022, s/p.).

Apesar de compor a mesma região, os índices socioeconômicos variam de acordo com o município e o mesmo ocorre em relação às desigualdades sociais. Todos os municípios possuem áreas periféricas e de vulnerabilidade social. A cidade que possui a menor taxa em relação à vulnerabilidade social é São Caetano do Sul, os seus dados, em relação à violência também são os menores, é o município com o melhor IDH da região, seguido por Santo André (que ocupa a 8º posição no país), e São Bernardo do Campo (que ocupa a 16º posição no país) (PREARO; GARCIA, 2019).

O abastecimento de água e o recolhimento de esgoto foram os itens mais bem avaliados, acima de 6,0, pelas pessoas que residem no grande ABC. Aqueles itens piores avaliados, abaixo de 5,0, estavam relacionados à oferta de eventos culturais, ao meio ambiente, moradia, programas de geração de renda, participação popular, saúde, segurança pública e controle de enchentes. O tema que foi pior avaliado por todos foi à questão do trânsito (PREARO; GARCIA, 2019, p. 131).

São Bernardo, Santo André, Ribeirão Pires possuem áreas de mananciais que, ao longo das décadas, foram invadidas com construções irregulares (embora haja um esforço com programas de moradia para minorar o problema, ele ainda persiste). Além do Auxílio Brasil todos os municípios possuem programas próprios de ajuda na complementação de renda dos seus munícipes. Em relação à educação, todos os municípios possuem regimes próprios de educação, somente São Caetano conseguiu expandir o Ensino Fundamental para os anos finais (6º ao 9º ano), os demais já possuem os projetos, porém ainda não estão em via de expansão.

Em 2016, o Consórcio Intermunicipal elaborou o Plano Regional de Educação, no qual em seu primeiro artigo, institui-se “[...] a articulação de políticas de educação regional, visando viabilizar em cada município a aplicação da Lei Federal n. 13.005, de 25 de junho de 2014, como garantia da qualidade social da educação no ABCDMRR [...] respeitando o Art. 214 da Constituição Federal e o Plano Plurianual Regional Participativo” (ABCDMR, 2016).

Em relação aos participantes desta pesquisa, a maioria das professoras que respondeu ao questionário trabalham nos municípios de São Bernardo do Campo (SBC), Santo André (SA) e São Caetano do Sul (SCS). Suas construções históricas se misturam, sendo que São Caetano do Sul já fez parte do município de SBC e a Delegacia de Ensino Estadual que fica em SBC é responsável por SCS, ainda hoje. Por serem vizinhas, é comum seus munícipes trabalharem em outra cidade. À época, da implantação do PNAIC todos os municípios que fazem parte da região, aderiram ao programa, a UNESP foi a IES responsável pela formação dos docentes.

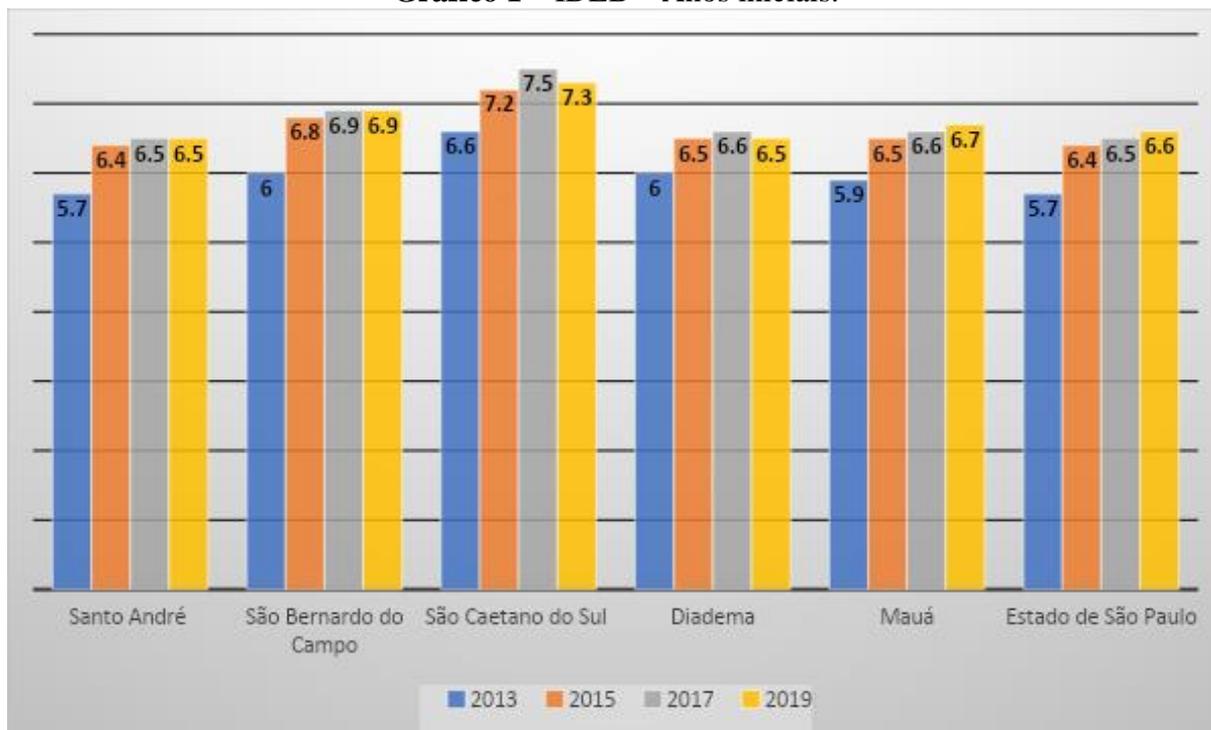
No período de implantação do PNAIC, nas três cidades, a população estava situada nas classes B e C. SCS era a cidade com maior quantidade de pessoas nas classes A (8,3%) e B (60,8%). A renda familiar em SCS era quase o dobro das outras cidades, individualmente. Seguida por SBC e SA. “[...] os dados revelaram que a cidade de São Caetano do Sul e a de São Bernardo do Campo são aquelas que possuíam as maiores desigualdades sociais” (PREARO; GARCIA, 2019, p. 131).

Em 2014, quase 82% da população de SBC tinha acesso à internet, seguida de SCS com quase 74% e SA com quase 72%. A média de escolaridade era de dez anos. Em relação ao ensino superior mais de 20% dos munícipes tinham graduação; SCS lidera a porcentagem dos adultos com graduação. A maioria dos indivíduos possuía ensino médio completo. Apesar de

vizinhos e de compartilhar via consórcio projetos conjuntos, há particularidades que são específicas de cada cidade.

O gráfico 1 traz as notas do IDEB dos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá e do Estado de São Paulo de 2013 até 2019 (data da última medição).

Gráfico 1 – IDEB – Anos iniciais.



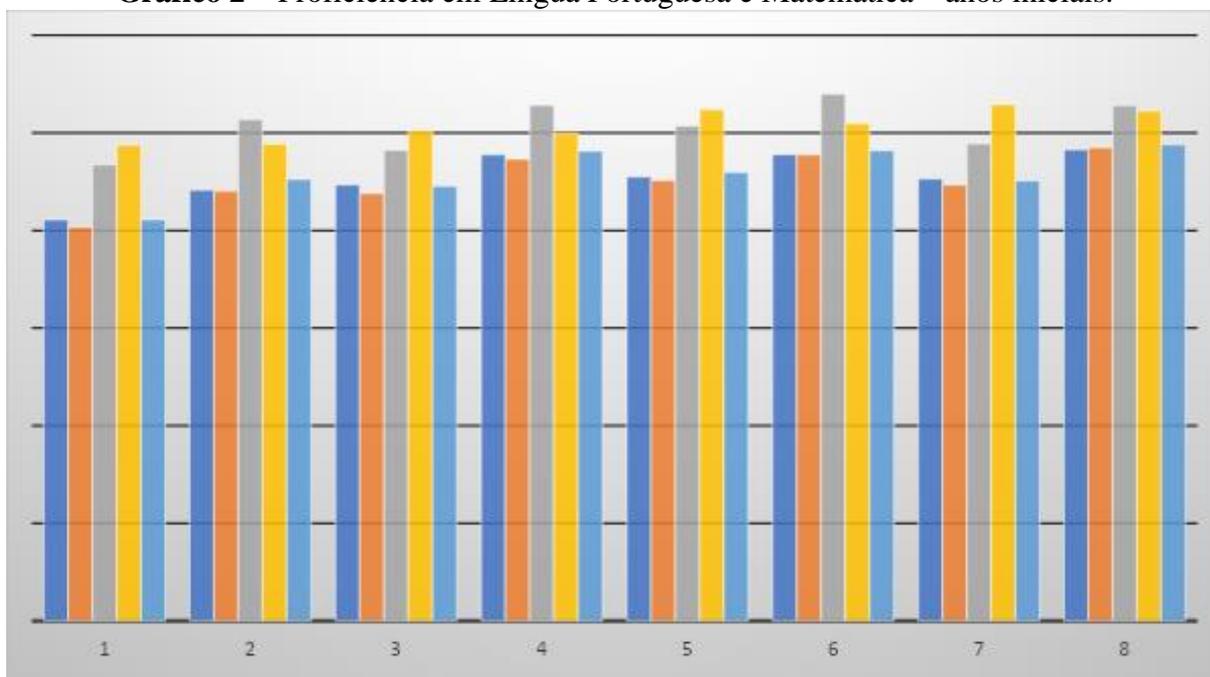
Fonte: Adaptado. (Qedu, 2021).

Conforme o Gráfico 1, todas as cidades desde 2013, conseguiram atingir as metas propostas pelo IDEB, a meta para 2022, de acordo com o PNE (2014/2024) já foi atingida pelos cinco municípios (média 6,0), índice obtido pelos países da OCDE (2020), estes estão entre os vinte primeiros, em relação ao maior desenvolvimento educacional do mundo. SA e Diadema estão com as menores notas (6,5 na última edição); SBC (6,8; 6,9 nas últimas edições); SCS possui as maiores notas, porém teve uma retração na última edição (7,2; 7,5; 7,3), seguida por Mauá (6,7 na última edição).

Ao comparar os índices das cidades com o Estado de São Paulo, SCS destoa – suas notas continuam acima do esperado; SA e SCS estão similares ao Estado que apresenta 6,4; 6,5 e 6,6 respectivamente. Tanto Estado quanto os municípios estão além quando comparados com o IDEB do país – respectivamente obteve as notas 5,3; 5,5; 5,7 – as cidades com maiores problemas de aprendizagem, localizam-se no Norte, Centro-Oeste e Nordeste (BRASIL, 2021).

O gráfico 2 demonstra os índices em relação à proficiência de Língua Portuguesa nas três cidades e no Estado de São Paulo.

Gráfico 2 – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática – anos iniciais.



Fonte: Adaptado. (Qedu, 2021).

O gráfico 2 demonstra a média de resultados em proficiência. Os cinco municípios, Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, concentram a maioria das crianças no nível adequado. Os níveis no IDEB são agrupados da seguinte maneira: insuficiente, (nível 1) 0-149 pontos, as crianças apresentam pouco aprendizado, estão muito aquém do esperado, geralmente, não conseguem ler e escrever com autonomia e não conseguem utilizar modos de contagem em matemática; básico, (níveis 2 e 3) 150-199 pontos, apontam para a necessidade de reforço escolar, as crianças apesar de estar aquém do esperado, conseguem ler e escrever, mas com dificuldades conforme o gênero textual e as implicações decorrentes da compreensão e interpretação textual; adequado ou proficiente, (níveis 4 e 5) 200-249 pontos, as crianças estão preparadas para continuar os estudos e recomendam-se atividades de aprofundamento; avançado (níveis 6, 7, 8, 9 e 10) 250 acima de 350 pontos, as crianças estão além da expectativa. Recomendam-se atividades desafiadoras e com maior grau de complexidade.

Ao observar as cidades, o número maior de crianças concentra-se nos níveis proficiente e avançado, em Matemática os pontos das avaliações são maiores do que em Língua Portuguesa – isso decorre porque nos anos iniciais as habilidades de leitura e escrita são intrinsecamente

relacionadas aos conhecimentos da língua (gramática, ortografia, pontuação, paragrafação etc.); e para o nível proficiente e avançado é necessário:

[...] perceber as relações entre as palavras utilizadas em um texto; usar o vocabulário para construir (produção de escrita) ou perceber (leitura) as estruturas textuais, as atitudes e as intenções que querem demonstrar ou que o autor construiu. Na leitura, é preciso utilizar outras habilidades linguísticas para apreender o tema e a estrutura global do texto, perceber as relações lógicas e temporais, inferir informações para saber a intenção do autor (KLEIMAN, 2007, p. 32).

Um processo de alfabetização exitoso contribui para que a criança se preocupe com habilidades da escrita e leitura maiores do que o reconhecimento das palavras e de suas estruturas. Para a autora, a escola “[...] é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, [...]” (KLEIMAN, 2007, p. 82-83), que devem visar à formação de um sujeito inserido na cultura da escrita e competente para as diversas leituras de mundo. O letramento, na escola, por vezes está associado às práticas etnocentradas e de caráter monocultural, provocando um distanciamento da língua materna usada no dia a dia. Desta forma, a leitura e escrita não apresentam sentido, por isso é comum encontrarmos na sala de aula “[...] um leitor/escritor desinteressado e desestimulado, alunos que concebem o ato de ler e escrever como atividades [...] áridas e tortuosas [...] que não tem nada a ver com atividade prazerosa [...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais ou de que não consegue extrair sentido” (KLEIMAN, 2007, p. 16).

4.2 A OFERTA DO PNAIC NA REGIÃO DO ABC PAULISTA

A Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) foi uma das entidades executoras do programa na região do ABC Paulista, tendo por conveniente a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A formação ofertada para os professores alfabetizadores ocorreu fora do horário de trabalho, dentro de seus respectivos municípios, com a estrutura pautada nos cadernos e documentos orientadores do programa.

Com base nos cadernos e em sua formação, os orientadores mediarão os encontros que ocorreram ou no período noturno, quinzenalmente, ou no sábado (uma vez ao mês), com carga horária mensal de oito horas. Com duração total de 120 horas, o curso foi dividido em: 80 horas presenciais; 32 horas de atividades extras; e duas horas de seminário (BRASIL, 2014a).

O controle de presença para o pagamento da bolsa foi feito pelo SisPacto, preenchido pelas orientadoras. No sistema além da frequência, era preenchido a avaliação dos professores participantes da formação. Periodicamente, as orientadoras enviavam para o professor tutor do programa, relatório de cada professor participante. Ainda sobre o SisPacto os professores alfabetizadores o acessavam para colocar atividades e acompanhar suas avaliações.

A bolsa de estudo dos professores alfabetizadores, das orientadoras de estudo, da coordenadora local e da professora tutora, dependia do preenchimento correto do SisPacto, feito mensalmente. Para o pagamento era necessário ter acima de 75% de frequência (BRASIL, 2014c).

As turmas eram compostas por professores das mesmas unidades e de escolas distintas, de acordo com a localidade de sua unidade de trabalho. Porém havia um máximo de professores da mesma unidade para compor a turma, sempre entre 2 ou 3 por turma. As turmas tinham entre 28 e 30 professores. A Unesp optou por fazer assim para promover heterogeneidade nas turmas, com o intuito de mesclar as várias realidades das escolas, das experiências e vivências dos professores alfabetizadores.

Em todos os municípios que compõem a região do ABC Paulista, a formação foi obrigatória para os professores regentes do Ensino Fundamental, dos três primeiros anos, cadastrados no Censo Escolar de 2012. Coordenadores e demais membros da gestão poderiam se matricular de forma facultativa, mas na condição de ouvintes, não tiveram direito a bolsa, nem acesso ao SisPacto. Caso o professor regente não quisesse/pudesse participar da formação, ele deveria escrever uma carta de próprio punho para justificar a sua ausência.

As reuniões formativas seguiam uma pauta e eram divididas em atividades que contemplavam a participação do professor alfabetizador.

Quadro 6 – Organização das reuniões formativas

Organização estratégica das formações	Atividades
Leitura deleite	A formadora iniciava a reunião com uma leitura deleite, geralmente os livros eram do acervo do programa, cedido às escolas.
Solicitação de atividades com os estudantes	Combinados para a aplicação de atividades nas escolas.
Planejamento dos próximos passos, sugestões e combinados para as formações seguintes.	Articulação entre o foi discutido com as práticas realizadas em aula.
Socialização de memórias	Trocas de experiências, saberes e vivências entre o orientador e professores.
Vídeo disparador	Para aprofundar os debates, geralmente o orientador mostrava um vídeo com a temática da formação com o intuito de aprofundar as discussões.
Análise das situações vivenciadas em aula (filmadas ou registradas)	Momento para trocas e reflexões sobre as práticas ocorridas em aula, discussão de situações-problemas reais.
Análise de atividades de alunos	Momento para trocas e reflexões sobre as práticas ocorridas em aula, discussão de situações-problemas reais.
Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, planejamentos, avaliação	Momento para trocas e reflexões sobre as práticas ocorridas em aula, reflexão sobre as práticas docente.
Análise dos recursos didáticos	Estímulo para usar os materiais do PNAIC.
Exposição dialogada	Sistematização dos saberes construídos.
Instrumentos de avaliação e discussão dos resultados.	Momento para trocas e reflexões sobre os meios de avaliar determinada situação e discussão dos seus resultados.
Avaliação da formação	Documento preenchido para avaliar a reunião formativa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os encontros começavam com alguns professores eleitos como escribas para fazer um registro, que deveria ser transformado posteriormente em um gênero textual para fazer parte de um portfólio. Após o momento de registro, havia uma leitura deleite e, a partir daí o orientador combinava os próximos materiais ou atividades que deveriam ser trazidos na próxima formação. O próximo item da pauta era sempre um retorno a formação anterior, os professores podiam comentar as potencialidades e dificuldades de aplicar as atividades na escola. Neste momento, conforme as respostas das participantes do questionário aplicado para a coleta e minha experiência enquanto professora alfabetizadora, havia espaço para a troca de relatos de experiência. Os professores comentavam o que havia dado certo e o que não tinha ocorrido conforme o planejado, tanto a orientadora quanto os professores discursavam dando sugestões e/ou propondo reflexões. Depois, os formadores apresentavam a parte teórica, havia a proposta da orientadora para a elaboração de uma atividade prática ou o estudo de caso para discussão das possíveis resoluções, apresentado em dupla ou grupo pelos professores.

Ainda seguindo a pauta e o cronograma do Programa, na região do ABC Paulista, as temáticas das oito unidades foram divididas assim:

Quadro 7 – Tempo para a discussão das unidades formativas do PNAIC.

Unidades	Divisão por reunião formativa
1	3 reuniões
2	2 reuniões
3	2 reuniões
4	3 reuniões
5	3 reuniões
6	3 reuniões
7	2 reuniões
8	2 reuniões

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com este cronograma, contemplou-se todas as unidades em tempo similar para cada uma. O seminário, foi posteriormente agendado, as datas variaram de município para município, mas a pauta foi a mesma, um momento dedicado à socialização da formação e de suas atividades realizadas, em cada unidade escolar, a partir dos estudos efetuados nas reuniões formativas.

Os documentos como folhas de registros, atividades, tabelas de hipóteses etc., podiam ser adaptados conforme as necessidades da turma. Nas reuniões, apresentavam-se estes documentos e discutiam-se os avanços na aprendizagem e as dificuldades das crianças, muitas vezes, comentavam-se sobre casos específicos e, nestes momentos, possíveis resoluções eram discutidas.

Nas aulas sobre os jogos, após a parte teórica, todos os professores jogavam e se revezaram para aprender as regras e entender como eles poderiam auxiliar no processo de alfabetização. Ao fim de todos os encontros, os professores preenchiam uma avaliação, sugerindo ou criticando ou elogiando a formação. As reclamações recorrentes eram o número de alunos em sala de aula, de acordo com os professores alfabetizadores, ele deveria ser menor; o tempo para confeccionar os materiais a serem utilizados nas aulas.

Em específico na cidade de Santo André, local na qual fui professora alfabetizadora partícipe do curso e orientadora, as assistentes pedagógicas, mesmo não sendo bolsistas participaram das formações. A secretaria de educação de Santo André disponibilizou uma verba para as escolas com o objetivo de aumentar o acervo do programa. Os orientadores que atuaram, neste município, construíram uma caixa denominada Caixa Coruja com diversas sugestões de atividades para auxiliar os professores alfabetizadores que poderiam usá-las na íntegra ou adaptá-las, disponibilizaram também mídias dos materiais didáticos. As orientadoras iam às escolas para contribuir com as professoras em sala de aula.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a pesquisa utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados, conforme descrevemos no percurso metodológico (item 1.2). Primeiro, um questionário com vinte e duas questões – onze de múltiplas escolhas e onze dissertativas. As questões dividem-se em dois eixos: perfil profissional e pessoal; perguntas sobre o PNAIC (Apêndice D e E). As cinco primeiras questões tiveram o objetivo de analisar o perfil pessoal do professor (nome, idade, e-mail, gênero, estado civil); após, perguntamos sobre o percurso profissional (formação acadêmica, tipo de formação inicial e a experiência na carreira, o tempo em que atua como professor e professor alfabetizador, o tempo de carreira docente na educação pública e na unidade escolar). Na sequência, os questionamentos foram direcionados ao PNAIC (município que realizou a formação, quais formações e em quais anos, se já havia participado anteriormente de outras formações elaboradas pela esfera pública – municipal, estadual ou federal, em relação à alfabetização). As próximas questões (todas dissertativas) visaram à compreensão das mudanças ou não na práxis docente durante e/ou após o PNAIC; quais mudanças aconteceram; se estas mudanças (caso ocorreram) possibilitou avanços no processo de aprendizagem das crianças durante e/ou após o PNAIC; quais materiais didáticos e pedagógicos foram utilizados com as crianças. A penúltima questão versa sobre a continuidade (hipotética) do PNAIC, o que deveria manter e/ou mudar; e a última abriu para comentários e opiniões sobre o programa que o professor quisesse mencionar.

O objetivo do questionário foi analisar como o PNAIC contribuiu (se contribuiu) no dia a dia das professoras alfabetizadoras e se a formação mobilizou novos ou transformou saberes das práxis educativa. E, se o PNAIC contribuiu com os avanços na aprendizagem das crianças.

Ao ler as respostas do questionário, notamos semelhanças entre elas, por isso decidimos efetuar a análise da pesquisa pelo método de categorização, conforme descrevemos adiante. E, percebemos também que algumas respostas não nos possibilitariam realizar análises com maiores detalhes. Desta forma, decidimos realizar uma nova coleta de dados, desta vez, com um roteiro semiestruturado que permitisse a pesquisadora aprofundar as respostas dos participantes sobre suas experiências vividas em aula com o uso dos materiais didáticos do PNAIC e/ou experiências com as concepções teórico-metodológicas apresentadas no programa. Por isso, optamos por uma entrevista semiestruturada.

A entrevista foi composta por um roteiro preestabelecido (Apêndice E), com quatro questões: a primeira sobre o percurso pessoal e profissional do professor, a segunda sobre a formação do PNAIC, a terceira sobre o uso dos materiais e na última pedimos ao professor para

relatar experiências vivenciadas na alfabetização provenientes das aprendizagens e reflexões realizadas no decorrer do programa. As entrevistas foram transcritas (Apêndice F). A seguir, descrevemos os participantes da pesquisa e a categorização dos dados.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As professoras participantes da pesquisa foram convidadas via *WhatsApp* e *E-mail*, para responder ao questionário, entre outubro de 2021 até maio de 2022, para contatá-las a pesquisa foi divulgada aos colegas da rede de Santo André, São Caetano do Sul, Mauá, Diadema e São Bernardo do Campo, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, que ao pedido da pesquisadora, divulgaram aos seus conhecidos. Porém, antes de aceitar a sua participação na pesquisa e ter acesso ao questionário, junto ao convite elencamos os critérios de seleção, e caso o professor não se enquadrasse, não deveria participar. Não obtivemos respostas dos professores da cidade de Rio Grande da Serra.

Os critérios para a seleção foram: professores que ainda atuam na Educação Básica no ano de realização desta pesquisa; professores que na época do PNAIC (2013 até 2018) lecionavam nos primeiros anos do Ensino Fundamental e professores que participaram da formação do PNAIC entre os anos de 2013 a 2017.

Deste modo, embora tenhamos enviado o convite para 66 professores da região do Grande ABC, somente 29 questionários foram respondidos (na íntegra, Apêndice D), todos por mulheres. As professoras que responderam ao questionário pertencem aos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá e São Caetano do Sul, muitas delas atuam em períodos opostos com turmas de alfabetização nos municípios de Mauá e cidade de São Paulo.

Para manter em sigilo suas identidades, utilizamos a sigla Professor 1, Professor 2, Professor 3, sucessivamente.

Além do questionário, três professoras participaram de uma entrevista semiestruturada, que ocorreu no mês de setembro de 2022, todas atendem aos critérios de seleção e para manter em sigilo suas identidades, utilizamos a sigla Professor A, Professor B, Professor C.

De acordo com as respostas que versaram sobre o perfil pessoal e profissional das professoras que responderam ao questionário e a entrevista, obtivemos os seguintes dados:

Os sujeitos, desta pesquisa, são professoras que, desde o início do PNAIC (em 2013), lecionavam para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Conforme o perfil

disponibilizado, no questionário, a faixa etária encontra-se entre 34 e 64 anos, todas casadas e declarantes do sexo feminino.

Quadro 8 – Faixa etária das participantes.

Idade	Participantes
34 a 40	6 participantes
41 a 50	14 participantes
51 a 60	8 participantes
Acima de 61	1 participante

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Todas as participantes lecionam na rede pública, poucas trabalham em duas redes (somente 6 – destas 3 lecionam para a rede estadual de São Paulo e 2 lecionam para a rede municipal de São Paulo e 1 leciona na rede municipal de SA e SBC). Em relação à escolaridade:

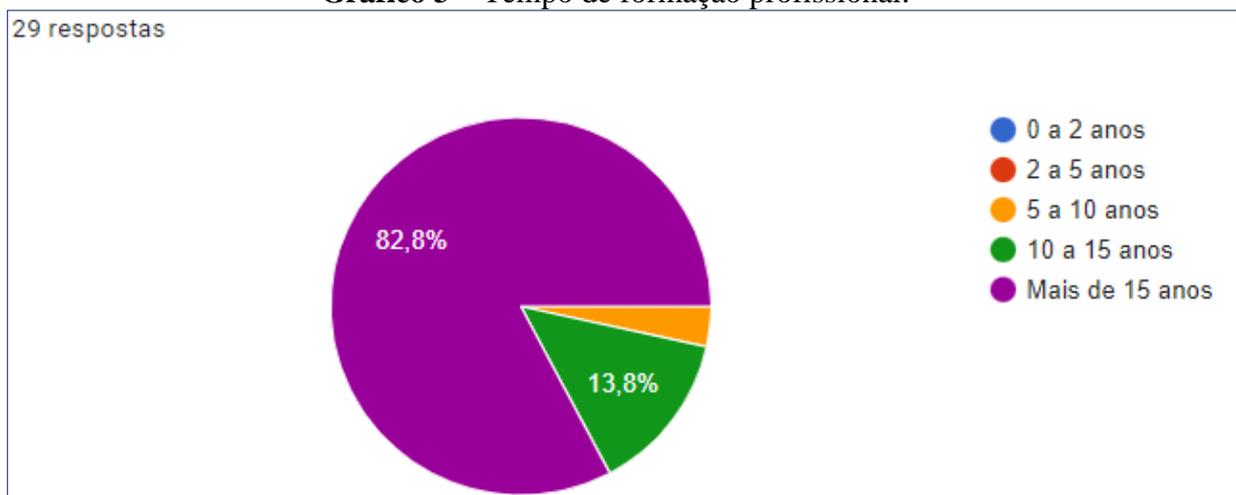
Quadro 9 – Formação acadêmica das participantes da pesquisa.

Formação Acadêmica	Número de professoras
Ensino Médio Regular	5 (17,2%)
Magistério	9 (31%)
Graduação em Pedagogia	13 (44,8%)
Pós-graduação (em alfabetização e/ou afins)	23 (79,3%)
Mestrado	9 (31%)
Doutorado	1 (3,4%)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

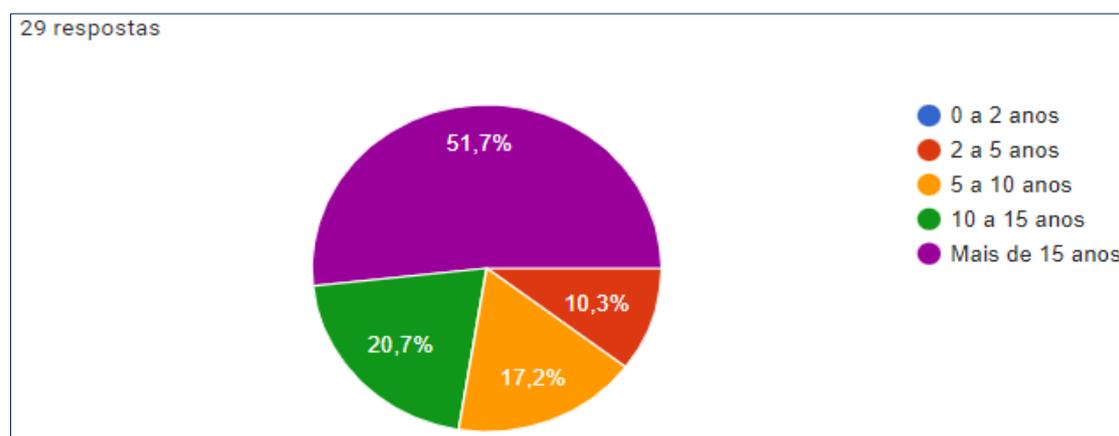
Das respondentes, 31% têm magistério, juntamente com a graduação, pois os três municípios, nos dados do Censo Escolar 2021, não possuem educadores com nível técnico no Ensino Fundamental, porém nem todas possuem graduação em Pedagogia. Com especializações, há 79,3%; com mestrado 31%; e doutorado 3,4%. SA possui um programa para contribuir com a formação continuada dos professores, por oferta de bolsas de estudo. A UNINOVE e a USCS são parcerias do município neste programa. SCS, em 2015, também tinha um projeto parecido, porém o número de vagas para a bolsa de estudo era pequeno (20 vagas para toda a rede), em 2017, não havia mais bolsa de 100%, e nos anos seguintes o programa foi descontinuado, a USCS era parceria no projeto.

Os dados levantados nesta pesquisa, em relação à formação acadêmica consubstanciam com os dados do Censo Escolar 2021, neles a média de professores com especialização é de 75%; mestrado 25%; e doutorado 2% (SA possui a maioria de profissionais com mestrado e doutorado).

Gráfico 3 – Tempo de formação profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com o gráfico 4, quase 83% das professoras fizeram a sua formação inicial há mais de quinze anos. Aproximadamente, 13% formaram-se entre 10 e 15 anos; e 4% entre 5 e 10 anos. Para os três grupos o tempo é considerável e concomitante ao exercício da profissão docente, das participantes quase 80% possuem mais de 15 anos em exercício da profissão e, aproximadamente, 20% está em exercício entre 10 e 15 anos. Acreditamos que o tempo de docência aprimora o trabalho do docente, pois lhe dá experiências e vivenciadas, todavia, para a formação do PNAIC. Acreditamos que o tempo de formação profissional impactou de forma positiva nas reuniões formativas do PNAIC, já que o programa retoma algumas lacunas da formação inicial e/ou aprofunda algumas temáticas, foi possível (conforme veremos adiante) estabelecer nos encontros, discussões reflexivas acerca da aprendizagem no processo de alfabetização, com a contribuição de muitas professoras.

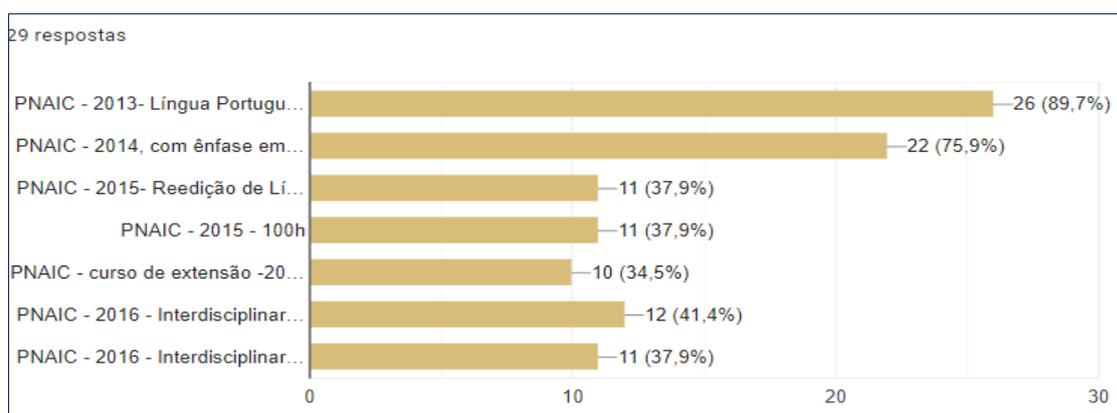
Gráfico 4 – Tempo de atuação no ciclo de alfabetização.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação ao ciclo de alfabetização, mesmo com tempo considerável na carreira docente, há professoras atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental somente entre 2 a 5 anos (10,3%), entre 5 e 10 anos há 17,2%; entre 10 e 15 há 20,7%, a maioria 51,7% possui mais de 15 anos como docente no ciclo de alfabetização. O tempo na docência é importante para a aquisição de vivências e experiências, deste modo, a formação do PNAIC ao permitir espaços de compartilhamento de experiências e saberes, possibilitou (conforme veremos adiante) às professoras participarem ativamente do curso de formação, comentando sobre seus êxitos e equívocos ao longo de suas carreias, enriquecendo os momentos de reflexão em grupo.

Em relação à formação do PNAIC, nem todas efetuaram o curso nos respectivos municípios onde lecionam atualmente. Das participantes 61,1% fizeram a formação na cidade de Santo André; 13,8% na capital paulista; 6,9% em SCS e 3,4% em Mauá. O gráfico a seguir demonstra os anos e formações realizadas pelas professoras dentro do PNAIC.

Gráfico 5 – Participação nas formações do PNAIC.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em 2013, 23 professoras realizaram a formação de 120h em LP; em 2014, 22 professoras realizaram a formação de 160h com ênfase em LP e MAT; em 2015, 11 professoras realizaram a reedição de LP com formação de 120h; em 2016, 11 professoras realizaram o curso de extensão do PNAIC com formação de 100h, no mesmo ano 12 professoras realizaram a formação interdisciplinar de 148h e 11 fizeram a sua complementação de 12h; em 2017 e 2018, 4 professoras realizaram o PNAIC com formação de 30h. Das participantes, 82,8% já participaram de outras formações voltadas para à alfabetização. A maioria citou o PROFA e o Ler & Escrever.

O Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) foi instituído em 1999-2001, de abrangência nacional, o programa é sancionado com a mesma premissa do PNAIC (criado anos depois), minimizar o fracasso escolar com formação aos professores de

alfabetização, suas atividades eram também dispostas em unidades e buscavam ampliar a reflexão docente sobre os métodos e práticas para alfabetizar, nele é proposto o estudo da psicogênese da língua escrita como forma de compreender a aquisição da língua escrita (BRASIL, 2001).

O Ler & Escrever está vigente atualmente e apesar de ser um programa estadual é adotado em muitos municípios – os estudantes das redes públicas de SA, SBS e SCS recebem o material de apoio do programa – atualmente, denominado Currículo em Ação. As formações do programa ocorreram inclusive no período pandêmico via acesso remoto, no sítio oficial do programa Ler & Escrever e Ensino de Matemática Introdutório (EMAI) é possível acessar as formações e o material de apoio (SÃO PAULO, 2021).

O perfil das professoras, que também participaram das entrevistas, foi aprofundado porque a primeira pergunta versou sobre qual o percurso formativo e profissional que cada uma realizou em sua carreira, deste modo as três professoras descreveram suas trajetórias com detalhes:

A Professora A: possui formação no magistério, estudou no CEFAM, de acordo com a mesma “[...] algo que fundamentou as minhas práticas e acho que fez bastante diferença na minha formação”. Após, cursou a graduação em Pedagogia como bolsista do Programa Universidade para Todos (Prouni), concomitante a sua atuação como professora em São Bernardo e em Santo André. Possui pós-graduação em alfabetização e mestrado. Em 2010, trabalhou como coordenadora pedagógica em São Bernardo do Campo. Em 2013, voltou para a sala de aula, em Santo André, e convidada para a formação do PNAIC com início em 2013, participou como professora alfabetizadora, depois participou do processo seletivo e foi orientadora por quatro anos e com o fim do programa, continua na rede de Santo André e atua como professora na Educação Infantil.

A Professora B é formada em Letras, fez o magistério e lecionou no CEFAM durante muitos anos, após a extinção do magistério, em 2005, foi professora alfabetizadora da rede estadual de São Paulo e de Santo André, atualmente leciona na Fundação Casa. Fez o PNAIC em 2013 e 2014.

A Professora C possui 28 anos de experiência na carreira docente, também fez o magistério no CEFAM, após formou-se em pedagogia. Atua na rede municipal de Santo André desde 1995, a princípio trabalhava na Educação Infantil, em 1998, com a expansão da rede para o Ensino Fundamental, começou a lecionar para os anos iniciais, a professora ficou oito anos como assistente pedagógica em Santo André. Possui pós-graduação em alfabetização e letramento; e em psicopedagogia. Em 2018, começou o mestrado para a investigação de práticas

para o ensino de matemática nos anos iniciais. Cursou o PNAIC na rede de Santo André, após a formação como professora alfabetizadora, foi orientadora do programa por quatro anos.

A seguir explanamos as categorias e as análises de cada uma delas.

4.5 A CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS PARA A PESQUISA

Em posse dos termos de consentimento e esclarecimento (Apêndice A e B) dos questionários e, posteriormente, das entrevistas (transcritas, Apêndice G) realizamos, novamente, leituras detalhadas dos documentos e notamos semelhanças nas respostas e, por isso, decidimos categorizá-las. De acordo com Bardin (2011, p. 49): “[...] a categorização permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los”. O primeiro critério para a categorização foi a exclusão mútua (deste modo, não há elementos iguais em mais de uma categoria); a análise terá somente uma dimensão – o parâmetro foi responder as problemáticas da pesquisa.

O processo de análise contou com os registros coletados pelo questionário distribuído aos participantes (*Google Forms*) e pelas entrevistadas individuais realizadas a fim de ampliar algumas questões do questionário. Por fim, na fase de tratamento dos resultados – houve a inferência e interpretação; e para a interpretação é “[...] preciso voltar atentamente aos marcos teórico, pertinente à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo” (BARDIN, 2011, p. 50).

Em função dos objetivos estabelecidos para este estudo e com vista a responder as questões norteadoras desta dissertação, percebemos que as respostas tangenciam quatro temas (independente das perguntas). Os temas são: formação docente; práticas pedagógicas; avanços ou não na aprendizagem; fragilidades do programa. Assim, a categorização não ocorreu com o agrupamento das questões, mas com o agrupamento das respostas. Os dados retirados do questionário e das entrevistas compõem as categorias, apresentadas a seguir:

Quadro 10 – Categorização da pesquisa.

Categorias	Descrição Geral
Formação docente	Nesta categoria, as falas das professoras que participaram da pesquisa (questionário e entrevistas) ressaltam a importância da valorização do professor por meio de formações que viabilizem a associação entre prática e teoria e a reflexão que estas podem promover. Não houveram perguntas específicas para esta categoria no questionário, no decorrer das respostas as professoras mencionaram a importância das formações em geral e do PNAIC, a maioria das respostas encontram-se nesta pergunta: Há algo sobre o assunto sobre o qual você gostaria de comentar e que essa pesquisa não contemplou? Fique à vontade para expor aqui. Nas entrevistas, perguntamos sobre a formação do PNAIC e demais formações.
Mudanças na <i>práxis</i> docente	Esta categoria emergiu a partir das respostas dos participantes da pesquisa, quando abordados em relação ao conhecimento obtido na formação do PNAIC e as mudanças práticas que estes conhecimentos promoveram em relação aos saberes da prática docente (os saberes mencionados estão relacionados com planejamento e as práticas cotidianas). Para esta categoria houveram perguntas específicas no questionário: Você percebeu mudanças na sua prática docente depois de ter participado da formação continuada promovida em virtude do PNAIC? Se sim, explique quais foram as principais mudanças na sua prática como docente, após a formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC? Nas entrevistas, perguntamos sobre o percurso profissional e a formação do PNAIC.
Impactos no processo de aprendizagem durante ou após a formação do PNAIC	Nesta categoria, discutem-se as contribuições trazidas pelo PNAIC em relação ao desenvolvimento das crianças, a percepção das professoras sobre o nível de rendimento/desempenho de suas turmas (as principais menções dizem que houve avanços na aprendizagem). Para esta categoria houveram perguntas específicas no questionário: As transformações na sua prática docente, se ocorreram, possibilitaram avanços no processo de alfabetização? Se possível, compartilhe uma experiência na sua escola. Nas entrevistas, pedimos para as professoras contarem experiências vivenciadas.
Fragilidades do PNAIC	Esta categoria analisa o que os professores gostariam que permanecesse, caso o programa retornasse e quais elementos deveriam mudar a fim de melhorá-lo (as principais menções estão no desuso das práticas aprendidas; e a necessidade de temáticas atuais). Para esta categoria houveram perguntas específicas no questionário: Há algo sobre o assunto sobre o qual você gostaria de comentar e que essa pesquisa não contemplou? Fique à vontade para expor aqui. Caso houvesse continuidade nas formações oferecidas pelo PNAIC, quais temáticas você gostaria que fossem tratadas ou alteradas? Nas entrevistas, não houve pergunta específica sobre esse tema.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira categoria, *Formação docente*, traz a percepção das professoras em relação às formações continuadas e a valorização do professor. Traz em sua abordagem a reflexão docente como elemento fundante as práticas transformadoras de saberes.

A fim de analisar a percepção dos docentes em relação às mudanças proporcionadas pela formação do PNAIC na *práxis* docente, a categoria: *Mudanças na práxis docente*, analisa o que as professoras consideram que transformaram por causa da formação do PNAIC e as relações estabelecidas entre estas mudanças e a *práxis* docente.

Em, *Impactos no processo de aprendizagem durante ou após a formação do PNAIC*, analisamos as percepções dos professores em relação ao desempenho/rendimento das crianças no processo de alfabetização no ciclo de alfabetização.

Por último, a partir da categoria, *Fragilidades do programa*, analisaram-se os possíveis pontos frágeis do programa e os pontos afirmativos. Esta categoria traz a necessidade continuar com boas práticas após a finalização do programa e a necessidade de atualizá-lo conforme as novas demandas da educação.

A seguir, apresenta-se a devida análise para cada uma das categorias descritas com o apoio do referencial teórico e documentos levantados.

5 OS CAMINHOS FORMATIVOS APRESENTADOS NA CONCEPÇÃO DO PNAIC

Esta seção apresenta a discussão e as análises dos resultados advindos do questionário e entrevista separados em quatro categorias. A categoria *Formação docente*, traz a percepção das professoras em relação às formações continuadas; a categoria *Mudanças na práxis docente*, analisa as mudanças nas práticas docentes e as relações estabelecidas com o PNAIC; a categoria *Impactos no processo de aprendizagem durante ou após a formação do PNAIC*, apresenta as percepções dos professores em relação ao avanço no processo de alfabetização no ciclo de alfabetização que ocorreram por contribuição do PNAIC e a categoria *Fragilidades do programa*, apresenta os aspectos que as professoras consideram frágeis no programa.

5.1 CATEGORIA: FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA, A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

A formação docente não se esgota na formação inicial, tampouco na formação continuada, que comumente é concretizada por meio de cursos de extensão, seminários, palestras, fóruns, pós-graduação (*stricto sensu* e/ou *latu sensu*), além dos espaços escolares em horários de trabalho. Algumas formações permitem ao docente participar, contribuir com seus saberes, em outras o docente desempenha o papel de ouvinte. E, o objetivo desta categoria é, justamente, analisar a percepção das professoras alfabetizadoras, em relação ao modo como ocorreu a formação do PNAIC, enquanto um programa de formação continuada.

Muitas professoras no decorrer das respostas mencionam a importância da formação continuada não só do PNAIC, mas de um modo geral. As respostas concentram-se nesta questão: há algo sobre o qual você gostaria de comentar e que essa pesquisa não contemplou? Fique à vontade para expor aqui:

Professora 1: Sim, é importante investir na formação dos professores, pois com as constantes mudanças é essencial oportunizar [...] junto com a parte teórica, sugestões de atividades.

Professora 5: O PNAIC na rede de Santo André ocorreu de forma diferenciada, pois as orientadoras de estudo puderam acompanhar in loco fazendo ponte entre teoria e a prática [...].

Professora 12: Acho importante que as redes continuem investindo na formação dos professores.

Professora 21: A formação do PNAIC foi muito gratificante e enriquecedora para minha prática pedagógica.

No PNAIC a formação continuada é ressaltada como um dos elementos fundantes para atingir seus objetivos, sendo, portanto, representada pelo eixo 2 (conforme descrito no item 3.4), por meio das reuniões formativas o seu objetivo foi promover discussões, reflexões acerca das práticas docentes, para aprimorá-las. Nas respostas acima, as professoras corroboram que a formação continuada é importante para a carreira docente e citam o PNAIC como um exemplo de formação que deu certo.

As professoras entrevistadas citam de forma mais detalhada a importância do PNAIC em sua formação, visto que pedimos às professoras para comentar sobre o programa, o que consideravam relevante mencionar sobre as reuniões formativas e as orientadoras, deste modo, cada uma falou do PNAIC de um modo mais livre, sem perguntas e respostas fechadas:

De acordo com a Professora A:

Professora A: [...] o PNAIC veio um pouco na linha do PROFA, às questões teóricas não eram tão diferentes, ele veio em um viés mais esmiuçado, ele destrinchou a Língua Portuguesa em seus eixos e foi falando de cada eixo [...], por exemplo, eu aprendi sobre análise linguística e eu tinha que aplicar a sondagem com as crianças e trazer a minha hipótese de escrita para a discussão, esse foi o diferencial do PNAIC, porque o PNAIC trazia isso como base, discussões sobre a sala de aula [...] a gente fazia no PROFA, mas a discussão não era tão alongada.

A Professora B salienta que o PNAIC foi um divisor de águas:

Professora B: [...] embora eu já tivesse feito o Letra e Vida, o Ler e Escrever que me deu uma noção bem grande de alfabetização, o PNAIC veio ao encontro de tudo aquilo que eu tinha, por exemplo, como preparar uma aula interdisciplinar, como trabalhar atividades com os alunos com deficiência, como adaptar as aulas, os planos, [...] foi um curso que me deu uma bagagem enorme [...] E ele ainda faz parte, eu lembro com muito carinho de tudo que foi feito, todo trabalho que foi realizado, as estratégias que eu ainda utilizo, eu não posso deixar de destacar a importância desse programa na minha vida profissional.

A professora C reitera a importância do PNAIC no município de Santo André, enfatizando que:

Professora C: Eu acredito que o PNAIC tenha sido a formação de maior impacto na rede Municipal de Santo André, não posso dizer das outras, mas da nossa rede. A partir dele, a gente pode aprofundar algumas coisas, [...] eu acho que na parte de português o maior impacto foi a discussão sobre consciência fonológica porque as hipóteses de escrita, a questão de repertório, a gente já vinha discutindo há algum tempo com o PROFA, mas em nenhum momento tinha sido tão aprofundado [...].

Ao ser comparado com outros programas, as professoras salientam que o PNAIC aprofundou algumas discussões, tendo como diferencial propor discussões mais proativas sobre temas já conhecidos, conseguindo arguir reflexões propositivas junto ao professor

alfabetizador. Conforme os estudiosos Nóvoa (2002) e Sacristán (2003), a formação continuada pode contribuir com a práxis docente porque possibilita ao professor refletir sobre sua prática. No PNAIC, os momentos voltados à discussão das temáticas expostas (conforme as unidades que compõem os cadernos) oportunizaram momentos de reflexão, no qual o professor junto aos pares pode rever sua ação.

A professora 5 ressalta a ação dos orientadores em Santo André, afirmando que a participação delas se estendeu para os espaços escolares. Observação reiterada pela Professora C ao discorrer sua experiência como orientadora:

Professora C: [...] então a gente ia para escola, para ajudar. A B., ela brigava para os formadores [orientadores] saírem do espaço de formação e ir às escolas. E vivenciavam, ali, pé no chão, da sala de aula, da professora que está fazendo formação, isso fez diferença porque aquela professora que não tinha entendido, não tinha compreendido mesmo, a gente pôde contribuir com as professoras nas escolas e com as crianças também [...] quando tinha turma com muita dificuldade [alfabetização] aprofundávamos aquela prática, procurávamos novas pesquisas para poder ajudar. [...] nas escolas que eu fui orientadora de estudos, eu tinha uma boa relação com as APs, pensávamos em formações junto. [...]

A forma como o orientador e o professor tutor atuaram, parece-nos ter diferenciado o modo como os professores alfabetizadores perceberam o programa. Em algumas cidades a percepção foi satisfatória e em outras insatisfatória, como citam Oliveira, Almeida (2019) que trazem em suas pesquisas certo descontentamento de alguns participantes, por considerarem que a maior fragilidade do programa foi a falta de diálogo entre orientador e professor e a ‘obrigatoriedade’ de reproduzir as atividades.

No entanto, o contexto de produção na região do ABC Paulista, conforme as professoras relatam em suas respostas, promoveu a troca de experiências, parceria entre as professoras e as orientadoras do programa. No questionário, enfatizam-se os momentos de troca de experiências e saberes e, por isso, acreditamos que os orientadores conseguiram promover espaços dialógicos que permitiram ao professor observar e/ou ressignificar sua prática.

A Professora 16 salienta que “[...] percebemos a importância das trocas de experiências entre os pares”; a Professora 11: “Nas formações, o foco era sempre a troca de experiências[...]”; e a Professora 19 discorre que a formação proporcionou um “[...] olhar para o que realmente é essencial na alfabetização e as diferentes formas de se alcançar o mesmo objetivo”, consubstanciando com estas falas, a Professora 2 enfatiza que:

Durante os encontros na formação, nós docentes trocamos experiências, conhecimentos, falamos sobre as dúvidas, [...] eram promovidas discussões e observações dos resultados do trabalho em sala de aula, com atividades inovadoras e estratégias que **estimularam a reflexão** [...] [grifo nosso].

De acordo com Nóvoa (2002, p.26), “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando”. A afirmação de Nóvoa (2002) vem ao encontro de Cochran-Smith; Lytle (1999) já que as autoras pontuam a necessidade de estabelecer nas formações continuadas espaços colaborativos, investigativos – espaços, sobretudo, dialógicos para que haja a confluência dos diversos saberes, contribuindo com a resolução de problemas, que muitas vezes, descortinam-se de forma complexa e singular.

No questionário, há respostas que consubstanciam com o ideário de que a formação continuada deve estabelecer relações entre as experiências e saberes docentes, junto às concepções teórico-metodológicas. De acordo com a Professora 3 e a Professora 8, respectivamente:

Professora 3: Formações mais extensas, como o Ação Escrita e o PNAIC, em que o professor precisa desenvolver atividades com a turma e depois **refletir com outros educadores**, sobre aspetos positivos e negativos das propostas, promovem a qualificação do trabalho e, conseqüentemente, os alunos progredem [grifo nosso].

Professora 8: Acredito que o PNAIC tenha sido o maior movimento de formação continuada que este país já teve. Foram muitos municípios envolvidos, milhares de professores alfabetizadores, um verdadeiro pacto em prol da educação. Uma pena ter acabado. A valorização do professor, também por meio do pagamento de uma bolsa de estudos foi uma ação inédita neste país. Ficaram as amizades construídas neste período, as reflexões e o desejo de continuar buscando.

Refletir sobre os aspectos que envolvem a docência, implica em pensar para além do senso comum, é também atribuir sentido ao que se faz. Neste contexto, conforme Pinto (2018, p. 39) a formação continuada dentro ou fora da escola é importante por oferecer condicionantes que possibilitam ao professor refletir criticamente sobre o seu saber-pedagógico, desenvolvendo-o com autonomia e ética; refletir sobre a humanização dos estudantes e de seus familiares, contribuindo com uma educação emancipatória.

Outro aspecto abordado, na resposta da Professora 8, considerado importante por ela é sobre a concessão de bolsas aos professores participantes. Em pesquisa, Santos (2015) ressalta que a oferta das bolsas a todos os participantes, nos primeiros anos, teve relevância maior ou menor a depender da região e do professor, mas a sua influência na adesão ao programa é substancial, segundo o autor, os professores sentiram-se valorizados.

A relação entre teoria e prática é também abordada nas respostas, a Professora 1, salienta o “[...] quão importante foi oportunizar a parte teoria com sugestões de atividades”; a Professora C discorre que:

Professora C: a gente conseguia realizar discussão, por exemplo, alguns conteúdos matemáticos que talvez tenha ficado falho na nossa formação enquanto aluno, numeração decimal, a gente nunca tinha parado para pensar o porquê, o PNAIC trazia, mas não trazia de forma isolada porque não era uma aula de matemática para professor, então ele trazia atrelado a uma concepção de ensino, a metodologia, a uma estratégia e recursos [...] contribuindo muito para o processo formativo e conseguíamos colocar em prática, fortalecendo a aprendizagem dos alunos, porque não era algo muito difícil, não era uma coisa impossível de acontecer. Às vezes, você faz uma formação e você fala ‘isso aí não tem como ser aplicado, não tem aplicabilidade’; e as formações do PNAIC, muito pelo contrário, eram coisas simples [...].

A Professora C demonstra em sua fala que mais do que apresentar/retomar metodologias e conceitos é necessário que o professor veja sentido naquilo que lhe é apresentado, para conseguir ressignificar por meio da reflexão sua prática – para Nóvoa (2006), o saber da experiência é essencial em todas as formações, justamente, por dar sentido e/ou aprofundar aquilo que já se sabe ou se pretende aprender.

Importante mencionar que corroboramos com a importância dos estudos teórico-metodológicos que contribuíram com a mudança das práxis para uma ação transformadora da realidade, contudo, Nóvoa (2006) afirma que a formação não se consolida por acumulação, o acesso a novas abordagens ou metodologias não garante o saber, não garante mudanças.

A formação é um processo intrínseco ao homem e, por isso, ocorre ao longo da vida. Diante da ação educativa e de todos os envolvidos neste contexto, de acordo com Nóvoa (2006, p. 38) “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho leve e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

O ato de refletir continuamente sobre este processo oportuniza o desenvolvimento de ações autorais, ou seja, mesmo que a partir de exemplificações e/ou de compartilhamento de experiências, a prática cotidiana não será uma mera reprodução, uma cópia daquilo que se viu ou ouviu, mas uma constante indivisível: reflexão-criação-intervenção na realidade.

O professor é elemento fundante na estrutura da educação básica proposta para o Brasil, e apesar de a educação pública mudar o seu modo de funcionar, de pedagogia baseada na transmissão do conhecimento para a pedagogia centrada no aluno, Nóvoa (2006) enfatiza a necessidade de reinventar os processos educativos para centrá-los na aprendizagem. Permitir que um estudante passe pela escola e saia dela sem ter aprendido, sem ter as ferramentas

mínimas para se integrar e participar da sociedade como alguém que tenha de fato liberdade para escolher qual caminho seguir, é contribuir para que as desigualdades sociais e as ações de exclusão se perpetuem.

O professor e o estudante são sujeitos que aprendem entre si e com os outros, por meio das trocas de opiniões e experiências, com diálogos horizontais que minimizam a díade opressor/ oprimido. A sala de aula é um espaço privilegiado para análises críticas dos diversos contextos sociais, para a formação do pensamento complexo e para agregar as múltiplas percepções da vida.

Manzano (2014) em pesquisa semelhante a dissertação, afirma que em relação ao PNAIC e as reuniões formativas:

Foi possível constatar que as professoras, por sua vez, não aderiram passivamente às propostas que lhe foram impostas, mas refletiram e confrontaram-nas às suas práticas. Sua experiência acumulada, a rotina diária nas escolas e na sala de aulas, suas concepções, crenças e conhecimentos sobre o ensino e sobre os alunos constituíram filtros, por meio dos quais analisaram, receberam, aceitaram e reformularam ou negaram as informações e orientações recebidas (MANZANO, 2014, p. 102).

Para a autora, as reuniões formativas e os materiais didáticos não foram recebidos de modo passivo, a rotina e realidade de cada unidade escolar e de cada sala de aula, juntamente, com os saberes dos professores levaram a planejamentos e ao uso dos materiais de modo diverso. Essa mesma afirmação é feita por Ball (2011) ao discorrer que todos os profissionais no contexto da prática influenciam diretamente como a política pública é colocada em prática.

Considerando o contexto de influência e de produção no qual o PNAIC foi criado, é notório salientar que nas esferas micros, como a região do Grande ABC o papel do orientador e do professor tutor foram de suma importância para dar vez e voz aos professores alfabetizadores, possibilitando a eles espaços de discussões que não replicasse informações, ao contrário, espaços de trocas de saberes e vivências.

Na próxima categoria, discorreremos sobre a percepção das professoras em relação às mudanças em suas práxis educativas.

5.2 CATEGORIA: MUDANÇAS NA PRÁXIS DOCENTE

No decorrer das formações do PNAIC, muitas estratégias para a alfabetização foram apresentadas para as professoras, juntamente, à concepção teórico-metodológica que regeu o

programa (construtivista e interacionista), por isso o objetivo desta categoria é analisar se as estratégias, os materiais didáticos e os materiais pedagógicos promoveram mudanças nas práticas diárias (sala de aula) e se mobilizaram saberes e/ou transformaram as práticas de forma a contribuir com a práxis pedagógica das professoras participantes do programa.

Para esta categoria houveram perguntas específicas no questionário, a saber: as mudanças na sua prática docente, se ocorreram, possibilitaram avanços no processo de alfabetização? Nas entrevistas, pedimos para as professoras contarem o que mudou (se mudou) em suas salas de aula, por conta do programa.

As respostas tangenciam as mudanças na prática, principalmente, em relação ao planejamento, à avaliação, ao modo de observar e organizar as crianças, à inserção do lúdico com intencionalidade pedagógica. Em relação ao planejamento, as Professoras 22 e 29:

Professora 22: O PNAIC contribuiu com o aumento do meu repertório em atividades significativas (sugerindo jogos por exemplo.); fazendo-me refletir sobre como minha prática poderia ser mais lúdica e contextualizada; trouxe esclarecimentos teóricos sobre a consciência fonológica; além de me fazer perceber que a concepção do construtivismo também serve para todas as outras áreas do conhecimento.

Professora 29: Na realidade o PNAIC contribuiu para aprimorar a prática de modo a atualizar alguns conceitos já adquiridos sobre a alfabetização, os módulos traziam ótimas indicações para o trabalho do cotidiano, explicar as práticas nos encontros, fazer reflexão durante o planejamento era uma motivação e tanto, que trazia excelentes inspirações para o trabalho.

Conforme as Professoras 22 e 29, a formação promoveu mudanças em algumas áreas do planejamento, contemplando o aprofundamento e/ou modificação de alguns conceitos já estabelecidos sobre a alfabetização e os processos de aprendizagem, permitindo as professoras incorporar práticas mais lúdicas e contextuais, contribuiu ainda para ampliar o repertório por meio das indicações realizadas nas reuniões formativas e expostas nos materiais (cadernos).

A maioria das participantes corrobora com as respostas das Professoras 22 e 29, afirmando que o PNAIC contribuiu para que houvesse mudanças significativas em sala de aula. Conforme o caderno de Apresentação, o programa deve privilegiar a “[...] prática da flexibilidade: habilidade relacionada com a tomada de decisões e a mudança de práticas e/ou comportamentos a partir dessa reflexão” (BRASIL, 2012d, p. 13), assim, espera-se que a partir das reuniões formativas e da leitura dos materiais, o professor alfabetizador reflita sobre suas práticas para (re)organizá-las ou alterá-las.

Isto posto, as professoras sinalizam que as alterações foram realizadas com base nas reuniões formativas e cada uma delas adaptou ou enfatizou um aspecto ou mais do planejamento, conforme a sua realidade e necessidade. A Professora 2 afirma que passou a “[...]”

ter um planejamento sistematizado com as especificidades da escrita, contribuindo para avanços significativos na aprendizagem”. A Professora 14 possui resposta similar ao afirmar que fez “[...] ajustes no planejamento e avaliação, para melhorar a aprendizagem”, a Professora 11 sinaliza que articulou a alfabetização a outros componentes curriculares e teve a “[...] possibilidade de planejar atividades interdisciplinares [...]”, a Professora 12 diz que mudou “[...] algumas práticas de trabalho, formas de avaliação, formas de observação etc.”.

No caderno sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (BRASIL, 2014g), destaca-se a temática planejamento na seção Aprofundando a Conversa. Conforme o caderno:

A sala de aula deve se constituir como um espaço no qual as crianças ficarão imersas no processo de apropriação da leitura e da escrita da língua materna, bem como da linguagem matemática, [...] As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo/alfabetizador privilegiado e como um local em que ocorrem interações e descobertas múltiplas, repletas de significação (p. 06).

A partir desta explanação, os textos (BRASIL, 2014g) ressaltam que o planejamento antecipado das ações é importante porque traz consigo a intencionalidade pedagógica ao propor determinada atividade. Neste contexto, o planejamento (2014g, p. 07): “[...] pode ser pensado como espaço de antecipação do que deverá ser feito – o planejamento anual – ou ainda como espaço de revisão continuada do que ocorre em sala de aula (planejamento bimestral e similares), chegando ao planejamento semanal”.

Sobre a avaliação a Professora A menciona o uso das fichas de observação/tabelas de hipóteses dos alunos, ressaltando que:

[...] as tabelas ficaram como prática de avaliação do próprio trabalho, com as tabelas a gente olha se está dando certo, se não está, para quem a gente precisa olhar melhor, para qual criança eu preciso pensar em atividades diferenciadas, se a maioria está alcançando ou não, acho que elas vieram no viés de ajudar a melhorar nossa prática é mais do que só a avaliação das crianças.

O caderno de organização discorre que a avaliação deve ser formativa e contínua, sendo um meio estratégico para “[...] regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, considerando nesse processo avaliativo o professor, aluno, a escola e a família”. (BRASIL, 2014g, p. 19). No caderno de organização, há modelos de registros para avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem das crianças de forma individual, como menciona a Professora A, fazendo uso destes materiais em sala de aula.

Algumas respostas preceituam um ponto específico do planejamento. Em relação aos jogos e brincadeiras, a Professora 3 discorre que incluiu “[...] mais atividades lúdicas e em

grupos de forma que eles pudessem ser os protagonistas”, a Professora 7 ressalta “a utilização de jogos para refletir sobre o sistema de escrita; a importância das duplas e agrupamentos produtivos”, a Professora 10 afirma que passou a “utilizar os jogos e recursos concretos [...]”.

As professoras entrevistadas contam que na rede de Santo André, à época do PNAIC, muitos jogos foram confeccionados por elas e que algumas estratégias foram aplicadas em toda rede. As professoras afirmam que:

Professora A: [...] muitos jogos como o centro do processo. Então, foi uma grande evolução na rede inteira, todo mundo jogando por todos os lados. Todo mundo comprando, deixando as diretoras malucas, no sentido de ‘eu preciso de mil palitos para cada turma’, foi muito legal.

Professora C: a gente não conseguia comprar palitos em Santo André, todo mundo comprando, uma coisa simples, palito de sorvete e elástico de dinheiro, então, tinham jogos que eram lápis e papel, isso que eu acho que é bacana porque para mexer com o professor, para a gente sentir-se tocado, você tem que pôr em prática e depois discutir como foi, se você só ouve e fala: ‘- nossa legal’, acabou, morreu ali.

Importante destacar que os documentos oficiais da educação básica, em destaque as Orientações Curriculares (BRASIL, 2013) enfatizam o ato de brincar como uma condição pertencente a infância, “[...] é um modo de ser e estar no mundo”, assim, os jogos e brincadeiras devem fazer parte do planejamento na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006, p. 11-12). A BNCC (2017), documento mais recente, reitera a importância e necessidade de ofertar as crianças atividades condizentes com sua faixa etária, respeitando as particularidades próprias da infância e enfatiza a importância do brincar e dos jogos no ciclo de alfabetização. Os jogos mais utilizados no PNAIC foram o Trilhas e os da caixa CEEL, houve um incentivo para que os professores confeccionassem os próprios jogos, a Professora 6 afirma que, “[...] o Trilhas e as sugestões de jogos que confeccionamos nos auxiliaram muito na alfabetização e mudança de prática”; a Professora 11 discorre que “[...] houve um incentivo para o uso de atividades com jogos, alfabeto móvel, tampas de garrafa para a contagem etc., mudando a rotina em aula”.

Outras professoras abordaram os jogos e sua inserção à rotina como mudança significativa nos processos de aprendizagem. A Professora 19 afirma que a formação possibilitou, “[...] a utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem”; a Professora 1 e a Professora 24 salientam que os jogos e as brincadeiras, principalmente, na alfabetização matemática efetuaram mudanças significativas na rotina da aula”. Notório ressaltar que o lúdico não é algo necessariamente engraçado ou agradável, todavia está intrinsecamente relacionado ao prazer funcional do sujeito na atividade, as conquistas e evoluções de um jogo ou uma brincadeira fazem com que durante este momento a criança lide

com várias emoções – da raiva/frustração a alegria; e neste momento, ela não está preocupada em aprender, mas em cumprir com os desafios e metas propostas – possibilitando a construção de hipóteses e a inferência de informações de modo dinâmico.

Conforme a Professora 20:

Sim, foi um grande desafio inserir os jogos na minha rotina diária. O resultado foi satisfatório, foi possível observar os avanços na aprendizagem das crianças e aos poucos foi se apropriando da rotina. Pois sabemos que o uso de jogos no processo de alfabetização desperta nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico. Por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento.

Em sua resposta a professora sintetiza o que as brincadeiras e os jogos são capazes de fazer quando usados em sala de aula com intencionalidade pedagógica – a escolha dos jogos e das brincadeiras precisam de critérios preestabelecidos para que atinjam os objetivos propostos pelo professor. Inserir jogos na rotina de aula, não é tarefa simples, conforme Rocha e Ribeiro (2017, p. 254) afirmam, a escolha das brincadeiras e dos jogos nos espaços escolares precisam ser planejados e feitos com intencionalidade, o tempo das brincadeiras não é perdido, nele acontece aprendizagens múltiplas. A Professora A em sua entrevista reitera que na formação do PNAIC eles usavam o termo professor protagonista, termo que ela ainda hoje faz uso. Ela discorre que:

Professora A: [...] todas as aprendizagens não morrem, não passam cinco anos e morre, a gente vai se aprofundando, é claro que surgem novas pesquisas, novas questões, mas o marco mesmo da minha formação, o PNAIC trouxe muitas contribuições, não só para mim, mas para todo mundo que eu conheço, [...], a prática de jogos como algo lúdico dentro da sala de aula, como algo propositivo, não só jogar, mas jogar e fazer a sistematização do jogo que vinha um pouco nesta linha do PNAIC, e sempre dentro de uma proposta para que todos se alfabetizassem até os oito anos [...].

A Professora B corrobora a importância dos jogos na alfabetização das crianças, respeitando as faixas etárias e a infância, momento composto por brincadeiras, fantasias e ludicidade, como explana Macedo, Petty e Passos (2007). Sobre os jogos a Professora B enfatiza a caixa CEEL:

[...] não posso deixar de destacar o material do CEEL, aquela caixa cheia de atividades, de jogos e que a gente pôde trabalhar com os meus alunos. E, eu ainda trabalho hoje com os meus professores dos anos finais e médio, porque nós temos alunos que chegam tanto nos anos finais como no ensino médio analfabetos e, esse material, eu sigo e eu continuo seguindo mesmo na rede estadual, trazendo como proposta para os meus professores.

As brincadeiras e os jogos, neste contexto, não se configuram como algo ‘a mais’ na rotina escolar, ao contrário, são atividades, igualmente didáticas, como as demais usadas para avançar o processo de aprendizagem. Às vezes, o professor alfabetizador possui resistência em substituir uma atividade mais tradicional pela brincadeira, mesmo que a intenção e os resultados sejam os mesmos, fazer parte da rotina é um desafio porque nem sempre eles são vistos como um instrumento pedagógico.

Conforme a Professora 13, “[...] com utilização dos jogos as crianças aprendem sobre o sistema de escrita brincando”, um dos aspectos lúdicos é justamente a motivação porque a criança, nestes momentos, aprende sem dar-se conta disso, as brincadeiras e os jogos possuem caráter autotélico, no qual a criança participa da proposta didática sem, eventualmente, pensar nas “[...] consequências positivas ou preparadoras de alguma outra coisa”. Ao planejar as atividades, o brincar, os objetivos, os meios e os resultados tornam-se indissociáveis e “[...] enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporciona no momento de sua realização” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007, p. 14).

Outro ponto abordado nas respostas das professoras, relaciona-se com a alfabetização. As reuniões formativas e os materiais estabelecem que a criança se aproprie de um conjunto de conhecimentos que compõem o sistema de escrita há cada ano, deste modo, o planejamento deve conter elementos específicos de cada ciclo da alfabetização. As professoras mencionam a importância de entender as hipóteses de escrita e a consciência fonológica para sistematizar a alfabetização:

Professora 6: [a formação] fundamentou minhas práticas e ajudou que tivessem maior sucesso, hoje alfabetizo com maior qualidade.

Professora 7: [...] o planejamento envolvendo as modalidades organizativas; considerar as hipóteses de escritas para ajustar as atividades e agrupamentos produtivos.

Professora 9: [...] considerar as hipóteses de escritas para ajustar as atividades e as duplas produtivas.

Professora 14: Antes do PNAIC, era como se fosse proibido falar em sílabas. No curso vi possibilidades de trabalho para fazer os alunos refletirem sobre elas e conseqüentemente avançarem nas propostas de leitura e escrita.

Professora 15: Ter mais consciência sobre as ações envolvidas no processo de alfabetização, entre elas a consciência fonológica.

Professora 16: Saber exatamente quais são as hipóteses de escrita e leitura das crianças e algumas estratégias para o avanço destas [...].

Professora 29: A importância da leitura, o trabalho com a interdisciplinaridade, as propostas matemáticas e o trabalho com a consciência fonológica.

Os conceitos sobre a alfabetização estão dispostos nos cadernos, material basilar para a formação (do PNAIC). Neles, conforme já exposto, há considerações teórico-metodológicas, exemplos de atividades e seqüências didáticas. Sobre os cadernos, a Professora 20 salienta que

eles foram importantes para as reuniões formativas e para o planejamento das aulas e atividades.

E a Professora C enfatiza a importância dos cadernos de matemática:

Professora C: [...] a gente acreditava que tinha que se fazer uma matemática também de forma construtivista, de forma que o aluno pudesse pensar sobre aquilo, mas como fazer? Em português a gente já viu, vamos fazer assim, vamos fazer um diagnóstico, fazer a sondagem da criança, e na matemática, não!?! Eu acho que eles foram muito felizes na organização dos cadernos. Onde você conseguia consultar, eu quero trabalhar com dinheiro, com geometria, eu quero trabalhar com os números, valor posicional, operações, sistema monetário, então é tudo muito organizado; ele [PNAIC] traz uma apostila só com jogos e diz porque aquele jogo é importante para qual a área [...] a organização dos cadernos de matemática trouxe um diferencial bem grande [...] e o que eu acho que é bacana desse material é que ele traz o conteúdo matemático com a metodologia, ele juntou as duas coisas, então, na formação a gente não vai só vai para aprender matemática nem só a metodologia, é uma formação onde eu vou para aprender uma metodologia junto com a discussão do conteúdo [...]

A Professora C reitera o que disse em relação à formação, ressaltando que o PNAIC trouxe questões teórico-metodológicas de um modo que o professor alfabetizador pudesse alinhar ao seu cotidiano, adaptando-o ou aprimorando, ela relaciona os jogos ao conteúdo de matemática, proposta do programa feita igualmente para a alfabetização da língua. Lucca (2018, p. 102) afirma que as indicações dos cadernos “[...] tendem a privilegiar as informações diretamente utilizáveis, o como-fazer mais do que o porquê fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos”, nas respostas das participantes, evidenciam-se que o material ao ser usado, foi discutido e analisado, portanto, acreditamos que não serviu como um instrumento pronto a ser reproduzido, mas contribuiu para que a prática de uma nova atividade fosse colocada em prática.

No planejamento proposto pelo PNAIC, o professor alfabetizador deve considerar os seguintes eixos: leitura, produção de texto escrito; oralidade e análise linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética). Isto porque os cadernos do PNAIC seguem a orientação do letramento e do construtivismo. Soares (2017) afirma que para alfabetizar é preciso sistematizar o conhecimento, juntamente com métodos que incentivam a leitura e a escrita, para a autora:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com textos ‘acartilhados’ – “a vaca voa, Ivo viu a uva” -, mas com textos reais, com livros, etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita. (SOARES, 2003, p. 19)

Muito além de decidir as atividades e os meios de como aplicá-las, o planejamento, conforme pontua Libâneo (2013), é um processo de escrita no qual o professor regente e a equipe escolar racionalizam, organizam e coordenam a ação docente e, para isso, conhecer a

comunidade e as crianças são aspectos de suma importância. Como qualquer documento, mesmo em esfera micro, sofre interferências dos contextos de influência e produção, logo não é um documento neutro, nele há posicionamentos de ordem política, social e cultural que caracterizam a sociedade de classe e determinam de forma significativa o dia a dia da escola e da sala de aula.

Tão importante quanto a construção do planejamento é o seu constante revisitar, os seus objetivos, conteúdos e métodos não podem ser estáticos, nem destituídos de intenção. Das atividades mais simples, as mais complexas o docente deve compreender o porquê de suas ações. O planejamento está intrínseco a formação docente e aos seus saberes por ser uma atividade que demanda reflexão sobre os aspectos didáticos e ideológicos ali inseridos. Ainda conforme Libâneo (2013) o plano de aula é um guia para orientar as diretrizes e os meios de realização das atividades docente, tendo como função partir da própria prática para dialogar com a realidade no qual será aplicado.

Outro aspecto mencionado nas respostas, é a mudança realizada para a intervenção nos processos de aprendizagem, de acordo com algumas professoras:

Professora 13: Um dos trabalhos que realizo que acredito que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem é a intervenção pontual.

Professora 18: A alfabetização e o letramento da criança acontecem de modos e em etapas muito específicas, aprendi a intervir melhor em cada etapa para melhorar a relação criança-leitura-escrita.

Professora 19: A inserção da leitura deleite com perguntas antes, durante e depois favorecendo a interpretação e inferência. [...] As atividades diferenciadas, a reflexão da produtividade do trabalho em duplas.

Professora 23: Fazer mais intervenções individuais, agrupamentos produtivos, atividades adequadas para cada fase das hipóteses de escrita.

O professor deve atuar como um mediador no processo de aprendizagem e para saber quando intervir é preciso que aprenda a observar e a conhecer os seus estudantes, há momentos em que a intervenção se fará necessária e outros em que algumas dicas e/ou disparadores serão o suficiente para que o estudante consiga avançar. É importante que o professor entenda que cada criança é única e traz consigo vivências e conhecimentos adquiridos em outros espaços. As professoras apontam para as intervenções em grupo e individuais, ressaltam a importância de diversificar as atividades para atender as necessidades das crianças. Outro dado importante é o trabalho com as duplas produtivas que auxiliam o professor, pois além de possibilitar o avanço na alfabetização estabelece atitudes de empatia, de cooperação entre os colegas, fortalecendo o desenvolvimento das relações interpessoais.

Duas participantes, as professoras 4 e 17, respectivamente, salientam que não houve mudanças significativas na prática cotidiana com a formação: “Na verdade, as formações contribuíram para que eu continuasse o trabalho que já realizava”; todavia em outro momento ao ser perguntada sobre as contribuições do programa, a Professora 4 discorre que:

Professora 4: Em partes. Já fazia reflexão sobre o objetivo de cada atividade aplicada de alfabetização que realizava com a minha turma, então nesse ponto o PNAIC não trouxe grandes novidades, porém a parte da Matemática foi inovadora, pois me fez refletir sobre os processos da disciplina de forma crítica e contextualizada.

Deste modo, empreende-se que em relação à língua portuguesa não houve alteração na prática da Professora 4, mas em relação à matemática sim, o programa contribuiu com a sua formação, fazendo-a refletir sobre a disciplina. A Professora 17 afirma que “[...] Não percebi porque o programa traz sequências prontas que não foram aproveitadas por mim”. Para que haja mudanças significativas, o docente deve ver sentido naquilo que se propõe a fazer, a Professora 4, possivelmente, não sentiu a necessidade de alterar suas ações porque o programa, supostamente, não lhe trouxe elementos novos para que pudesse ampliar ou ressignificar sua prática (em relação à língua portuguesa), os resultados obtidos anteriores a sua formação não foram transformados, pelo programa, de forma significativa. Em relação à professora 17, apesar de o programa apresentar sequências didáticas, os orientadores e o próprio material (caderno) reiteram que o professor poderia aprimorar e/ou adaptar as atividades.

Interessante mencionar que a formação ocorreu na mesma região e que algumas participantes a fizeram na mesma cidade, mas a percepção de cada professor é única, as ênfases dadas em relação à mudança nas práticas demonstram isso. As mudanças retratadas nos mostram contribuições pontuais que se desmembraram nas salas de aula, percebemos que os saberes docentes ampliaram-se para a inserção de atividades e observações que anteriores ao PNAIC não eram feitos ou eram de formas diferentes. A Professora C salienta que:

Professora C: Sempre gostei muito da concepção que ele [PNAIC] trazia, da metodologia, da ideia do que ele era. Eu já tinha o olhar para algumas questões, talvez, por conta do PROFA e do CEFAM. Então, eu acho que também ele veio ao encontro e trouxe coisas novas, não foi só ao encontro, ele veio ao, mas ele também trouxe coisas novas e faz parte do meu dia a dia, não consigo mais dizer assim: ‘- olha eu vou trabalhar, mas eu não vou pegar mais nada que eu fiz no PNAIC’; não, porque isso já está internalizado.

A Professora C traz a afirmação de que o PNAIC alterou sua prática de modo mais profundo, a Professora B também afirma essa internalização, “[...] ele ainda faz parte, eu lembro com muito carinho tudo que foi feito, todo trabalho que foi realizado, as estratégias que eu ainda

utilizo, eu não posso deixar de destacar a importância desse programa na minha vida profissional”. A mudança na práxis docente é menos observável, mas acreditamos que em maior ou menor grau ela aconteceu já que o programa reitera ao docente formular suas ações com intencionalidade ressignificando suas práticas – reorganizando o planejamento com formas diferentes das praticadas anteriormente. Ao considerar as respostas das duas primeiras categorias, a reflexão e a ação cotidiana são aspectos que se destacam, elementos que integram a práxis docente.

5.3 CATEGORIA: IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DURANTE OU APÓS A FORMAÇÃO DO PNAIC

O propósito do programa era alfabetizar as crianças até o fim do terceiro ano, nas reuniões formativas as discussões eram voltadas para os aspectos do processo de alfabetização e estratégias que poderiam contribuir para o avanço na aprendizagem de forma a respeitar as singularidades das crianças (e das faixas etárias) assegurando o direito à aprendizagem.

Para esta categoria houveram perguntas específicas no questionário: as transformações na sua prática docente, se ocorreram, possibilitaram avanços no processo de alfabetização? Se possível, compartilhe uma experiência na sua escola. Nas entrevistas, pedimos para as professoras contarem experiências vivenciadas.

Professora 1: Sim, a maioria dos alunos alfabetizados antes do segundo ano.

Professora 2: Sim. Conseguimos avançar com a alfabetização de muitos alunos

Professora 3: Houve uma evolução em todas as turmas, porque quase todo o grupo de professores participou da formação e desenvolveu projetos com suas turmas. [...]

Professora 5: Sim, obtivemos resultados melhores na escrita, leitura e interpretação.

Professora 12: Sim, os níveis de proficiência aumentaram.

Professora 23: Na época houve um grande salto nos índices, à rotina escolar das turmas de alfabetização apresentava uma caracterização mais assertiva nas hipóteses de escrita, até os índices de permanência no 1 ciclo tiveram uma queda.

Em relação à aprendizagem, a percepção das professoras que participaram da pesquisa é a de que o programa contribuiu com o processo de aquisição da língua e de matemática. A Professora 18: “As atividades propostas e os jogos envolvendo rimas, palavras dentro de palavras, entre outras, tornaram as aulas mais atrativas e foi possível finalizar o ano com quase todos os alunos alfabéticos no primeiro ano”. E a Professora 20 diz que: “reduzi a zero [o número de] criança no nível pré-silábica [...] com pouco tempo de intervenção”; a Professora

27 enfatiza que houve “maior número de crianças alfabetizadas ao final do primeiro ano do EF”.

Compreendemos que as orientações trazidas pelo PNAIC suprimiram algumas lacunas deixadas pelas formações iniciais ao trazer exemplificações de como trabalhar, além do porquê trabalhar, a Professora C enfatiza que “[...] a gente conseguia realizar discussão, por exemplo, alguns conteúdos matemáticos que talvez tenha ficado falho na nossa formação enquanto aluno, [...]”, a Professora A também menciona que:

[...] na pedagogia, não tem muitos fundamentos da matemática, metodologia matemática [disciplina] é um semestre na faculdade e no magistério era misturado com Ciências Sociais, tinha uma área que era professora de ciências que dava metodologia de matemática então houve pouca discussão em relação à matemática.

Ou seja, nas falas das professoras o PNAIC modificou o modo de planejar as aulas porque trouxe novas possibilidades para a prática, a partir de referenciais teóricos já estudados em outras formações e nas formações iniciais.

O que mais repercutiu nas respostas das professoras foram: i) os jogos, em maior ou menor grau todas as professoras (exceção da Professora 17) fizeram uso dos jogos e/ou confeccionaram jogos tanto para a sistematização da escrita quanto para a alfabetização em matemática. Os jogos mais citados são: mexe-mexe, bingo, jogos de percurso, o batalha e a trinca mágica; ii) a alfabetização realizada por meio da consciência fonológica, quase todas as professoras citam as discussões e atividades realizadas com base nela. A Professora C em relação à consciência fonológica discorre que o PNAIC trouxe:

[...] primeiro o que era a consciência fonológica, que a gente não sabia muito bem, para que ela serve e como trabalhar, porque também não adianta ficar fazendo família silábica, não era essa a intenção, tanto que alguns críticos ao PNAIC, pessoas que não conheciam o material, pessoas que não faziam a formação, criticavam falando que nós estávamos falando de família silábica e não era isso [...].

A afirmação da Professora C consubstancia com a fala da Professora 14 que diz que antes do PNAIC era proibido falar em famílias silábicas e após ela pode entender e realizar atividades por meio da consciência fonológica, iii) as duplas produtivas e as tabelas de hipóteses (sondagens) também foram citadas por quase todas as professoras, alterando o modo de intervir e mediar na sala de aula e o modo de realizar as atividades. Com as duplas produtivas, as crianças conseguem contribuir com a aprendizagem do colega e se amparar nele, possibilitando o exercício da cooperação e da autonomia.

No intuito de expandir as informações coletadas no questionário, pedimos às professoras entrevistadas que nos contassem uma experiência vivenciada em aula durante ou após a formação do PNAIC que foi realizada a partir das discussões e reflexões formativas. A seguir apresentamos as três experiências vivenciadas pelas professoras que ao depreender suas falas há elementos do PNAIC que foram utilizados em suas práticas. A professora A, relata-nos uma experiência vivenciada a partir da formação do PNAIC que mobilizou a turma, a escola e a comunidade. A Professora B conta-nos sua experiência a partir da leitura de um livro paradidático que faz parte do acervo do PNAIC, caixa dos 3º anos, sugerido em uma reunião formativa do programa e o modo como elaborou a proposta pedagógica, a história sensorial, de forma inclusiva. E, a Professora C traz-nos uma experiência vivenciada em relação ao processo de alfabetização de um aluno árabe, recém-chegado ao Brasil.

5.3.1 Experiência relatada pela Professora A: a Professora das latinhas

A última questão da entrevista possibilitou as professoras relatarem experiências vividas por meio das reflexões proporcionadas pelo PNAIC. As três professoras contaram situações nas quais o programa contribuiu.

A Professora A contou-nos sua experiência vivenciada durante a formação do PNAIC, no momento em que lecionava para uma turma do primeiro ano. Relata que para montar o seu projeto, sistematizou-o por meio das referências que o programa lhe deu.

Professora A: [...] não foi uma prática direta do PNAIC, mas pensamos em projeto e função social, o PNAIC teve grande contribuição por causa do módulo interdisciplinar, [...] para este projeto são as marcas internas dele, porque várias delas foram apreendidas no PNAIC, pensar nas questões que fossem do uso cotidiano, das crianças usarem, isto era muito fomentado no PNAIC de matemática.

Ela começa sua narrativa, rindo, dizendo que na rede de Santo André é (ainda hoje) conhecida por alguns como a “professora das latinhas”, isto porque elaborou uma sequência de atividades na qual as crianças levavam latinhas de alumínio para a escola. Esta sequência, transformou-se em um projeto que foi inscrito no concurso Professor Nota 10, promovido pela revista Nova Escola e chegou a concorrer como um dos finalistas.

Em relação à sequência didática, a Professora A relatou que: “Então, sempre que a gente vai montar um projeto, uma sequência didática ou qualquer outra atividade, pensamos em situações de interesse das crianças e que faça sentido para a sua prática social e para a vida fora

da escola”. Desta forma, em 2018, após o PNAIC, montou a sequência de atividades para a sua turma, um primeiro ano. A Professora A salienta que o intuito era fazer com que as crianças “[...] pudessem discutir melhor a matemática, de forma prática, de modo que não ficasse só na lousa ou no papel e que fizesse uso no dia a dia delas. Decidimos juntar latinhas para trabalhar com o sistema monetário e trabalhar situações de contagem, é prática do primeiro ano”.

As latas eram de alumínio e poderiam ser vendidas em ferro velhos, portanto, tinham valor comercial pré-fixado. As crianças levavam as latinhas de alumínio que eram acondicionadas em um ‘sacão’. Por meio da contagem das latinhas, a Professora A começou a mostrar as operações, a fazer contagem um a um, depois por agrupamento, tirando e/ou colocando as latinhas. Manuseou com as crianças tabelas de contagem, com os dias acrescentando as latinhas, “[...] as crianças trouxeram e contaram as latinhas, contavam quantas davam 1k, 80 latinhas mais ou menos dá um quilo [...]. A Professora conta que usavam uma balança para pesar as latinhas e trabalhavam com contagem, estimativas, além de realizarem outras atividades nas diversas disciplinas, fizeram atividades sobre sustentabilidade e sobre os catadores (comuns no bairro, no qual a escola estava situada).

A Professora A afirma que: “[...] nós fizemos várias sequências em cima disso, colocamos as crianças juntos para contar quantos sacos de latinha precisaríamos para formar uma criança [por causa do peso], além de brincar com o peso de algumas formas”, as crianças eram motivadas a contar, a pesar, a relacionar de forma lúdica e prazerosa, com autonomia, uma auxiliava a outra, assim a mediação da professora ocorria de modo pontual. Em escrita coletiva, preenchiam as tabelas. A princípio a sequência didática duraria cerca de um mês, porém a professora ampliou as atividades transformando em um projeto que durou cerca de três meses.

Conforme a Professora A, a temática equivalência monetária foi introduzida pelas atividades de modo enriquecedor porque dialogou com outras situações problemas porque, à época, cada quilo de latinhas valia cerca de R\$3,00 e a Professora A começou a ir no ferro velho próximo à escola vender as latinhas, o dinheiro das vendas era colocado em um cofrinho que ficava na sala. Além de juntar, as crianças contabilizavam as moedas e as notas, a comunidade escolar intensificou a doação de latinhas para as crianças e a turma arrecadou mais de três mil latinhas, em dinheiro, aproximadamente arrecadaram mais de cento e cinquenta reais.

Nesta fase do projeto, as crianças decidiram como gastar o dinheiro. Conforme a Professora A, “[...] elas lançaram muitas ideias, algumas propuseram doar, outras queriam ir ao cinema, alguns queriam comprar brinquedo para doar à escola, pesquisamos o que poderia ser feito com o valor e a turma decidiu ir ao cinema, pesquisamos os filmes em cartazes”.

Ao decidir ir ao cinema, outra fase do projeto iniciou-se, o valor possibilitou a compra dos ingressos, mas não o valor do ônibus, deste modo, “[...] as crianças escreveram uma carta para o prefeito solicitando ônibus para levá-las, pois ônibus era somente para passeios já programados”. A prefeitura liberou um ônibus para levá-los, depois que a diretora mostrou todo o projeto à secretaria de educação.

Além das aprendizagens voltadas à interdisciplinaridade e do currículo de matemática, o contato com o dinheiro, a decisão em como gastá-lo, as possibilidades de passeios, foram momentos riquíssimos de educação financeira. As crianças aprenderam a lidar com o dinheiro de um modo prática e prazeroso, já que tiveram a oportunidade de escolher o que fazer com o montante, além disso, a participação da comunidade em aderir ao projeto e contribuir com a doação das latinhas, a disposição da professora em ir até o ferro velho, são ações que aproximam a família da escola e da educação das crianças.

A Professora A ressalta que: “Foi muito bacana, muito interessante. Fomos para o cinema, eles escolheram o filme, [...], após, a escola toda comprou a ideia, pelo menos o período da manhã, horário no qual estava. E juntamos latinha para a escola inteira e, novamente, fomos ao cinema [...]. Nesta segunda vez, a Professora A estava como regente em um terceiro ano, deste modo, a sequência de atividades foi elaborada com a matriz curricular para esta turma. Ela afirma que a atividade possibilitou apresentar a multiplicação porque o número de arrecadação de latas foi muito maior (era a escola inteira). Nas atividades,

[...] fazíamos a contagem por aproximação e não mais um a um, os números eram maiores, porque o dinheiro que voltava era maior, as discussões eram mais difíceis porque havia muitas ideias com o que fazer com o dinheiro e não era só uma turma, montamos discussões interdisciplinares sobre a ajuda que estávamos dando para a natureza e os catadores de latinha também ajudavam o meio ambiente sem saber há muito tempo, foram discussões bacanas.

Como a escola aderiu ao seu projeto, cada grupo de professor desenvolveu atividades específicas para as turmas (do primeiro ao quinto ano). Ao sair da unidade escolar e ir para outra da mesma rede, na função de Assistente Pedagógica, a Professora A afirma que levou o projeto para lá e que os seus pares gostaram e aderiram a ele também. Diz que, à época, o dinheiro arrecadado serviu para que os estudantes fossem ao teatro.

Atualmente a Professora A leciona na Educação Infantil e nos relata que adapta alguns materiais da formação do PNAIC para usar com as crianças de sua turma, crianças com 4 e 5 anos,

[...] eu tenho feito muitas adaptações dos jogos até porque eles possuem muitas regras, geralmente, eu pego as figuras dos jogos e modifico algumas regras, brinco mais no coletivo e não no individual, eu promovo assim discussão com rima, sonorização que são as propostas do jogo do PNAIC e a produção de texto.

De acordo com a Professora A, o PNAIC contribuiu com essa experiência e outras, ela acredita que o programa mudou suas práticas. Por meio de exemplificações é possível produzir atividades autorais e condizentes com a realidade de cada unidade escolar. É relevante destacar que a formação continuada não resolve todos os problemas. As formações aliadas aos valores, atitudes e crenças da professora e da gestão escolar são a força motriz para a realização dos projetos na escola. Se a gestão e a família não tivessem apoiado a professora ou se ela não tivesse mobilizado tantos saberes, talvez o projeto não teria dado certo ou teria sido diferente. Contudo, não é possível dissociá-lo das aprendizagens da professora, de seu percurso, e o PNAIC faz parte deste percurso.

5.3.2 Experiência relatada pela Professora B: história sensorial

A Professora B realizou uma experiência sensorial com as crianças porque, em 2015, tinha um aluno com deficiência visual, por isso, quis explorar todos os sentidos das crianças com exceção da visão, para sensibilizá-las e proporcionar a interação de todos na atividade. As experiências sensoriais são parte da matriz curricular de ciências, arte e educação física, por proporcionar a consciência dos cinco sentidos e a adaptabilidade do corpo quando um deles é momentaneamente impedido de ser usado (BRASIL, 2019, p. 123).

A Professora B relata que as leituras deleites foram incorporadas em sua prática diária e, por meio delas, desenvolveu uma sequência de atividade para incluir seu aluno com deficiência visual no momento das leituras. Ao escrever a atividade, a Professora B menciona que: “[...] nós estávamos fazendo o curso do PNAIC. Ele dava sugestões de leitura, de adequação de atividades com os alunos e como trabalhar essas leituras de forma interdisciplinar”. Para essa atividade, a escolha do livro da caixa do acervo PNAIC dos 3º anos foi *Viviana a Rainha do Pijama*, de Steve Webb, na época, ela e sua parceria de turma conheceram o livro na formação do programa.

Foi então, que eu e minha parceira, após participarmos de uma “Rodada Pedagógica” direcionada a um dos pares do ciclo, tivemos a ideia de criar uma história sensorial para “Sessão Simultânea de Leitura” que a escola estava promovendo com o Projeto Leitura na escola com o livro “Viviana, a rainha do Pijama”.

Para a experiência sensorial, as professoras queriam que os seus alunos compreendessem como o M. (aluno cego) conseguia perceber as histórias e gostariam que ele participasse da leitura simultânea em condições de acessibilidade que lhe oferecesse autonomia para a contação como as demais crianças. Como as professoras queriam que as crianças experimentassem novas sensações e que se aproximasse da vivência de M., elas foram vendadas, a Professora B relata que:

O resultado foi incrível! Estudamos o livro e criamos uma História Sensorial. Durante a leitura os alunos puderam sentir aromas, sensações de calor e frio, ouvir sons e vozes, tocar em texturas macias e ásperas, imaginando de olhos vendados, os personagens e o ambiente em que eles vivem. Sem dúvida, a leitura ofereceu as crianças uma viagem cheia de encanto, magia e surpresas durante a leitura.

Depois da sessão simultânea, a Professora B levou a experiência para uma reunião formativa do PNAIC e a troca de experiências, segundo ela, “foi um sucesso”. A Professora B afirma que após a sessão simultânea de leitura os alunos interessam-se tanto pela história que a sequência didática que duraria uma semana, foi estendida.

[...] adaptarmos para os nossos alunos com deficiência e, principalmente, o nosso aluno M. que era cego e foi um sucesso, nós tivemos a oportunidade de apresentar, de compartilhar essa atividade também em uma formação do PNAIC, foi lindo, e essa atividade vou compartilhar com os meus professores do estado, eu vou desenvolver com eles porque, como agora estou na rede estadual, também temos alunos de inclusão, não dá para desvincular, não dá para eu não levar tudo aquilo que eu aprendi trabalhando na rede Municipal de Santo André com o apoio do projeto PNAIC, não posso falar da V. [cursista do PNAIC] sem citar essa experiência.

Uma das atividades da sequência didática, trabalhada com o livro Viviana Rainha do Pijama, foi a escrita de cartas e convites, “[...] levamos diferentes tipos de convites (casamento, aniversário, formatura, outras festas e atividades) para a sala de aula para que os alunos explorassem e percebessem quais informações não podem faltar”. Na ocasião, mostrar os tipos de textos dentro do mesmo gênero e suas particularidades, facilitou a aprendizagem das crianças que se apropriaram da estrutura do gênero para fazer um texto coletivo, como no livro, os convites e cartas foram feitos junto com os envelopes e colocados no correio, fazendo a correspondência com alunos de outra escola que estavam também trabalhando o livro.

Em outro momento da sequência didática, os alunos pesquisaram sobre os animais que apareciam na história (habitat, alimentação, curiosidades).

Levei a eles o mapa mundi para localização do habitat dos animais e distância entre seus locais de origem, produzimos uma maquete com o quarto da Viviana, e no final do ano, fizemos uma festa do pijama com as duas turmas juntas. Pedimos aos pais camisetas brancas e os alunos pintaram cada um o seu pijama. Logo fizeram a escrita de uma nova página do livro.

A leitura simultânea reverberou muitos movimentos na escola, as atividades expandiram-se para a Festa Cultural, nela as crianças reproduziram o ambiente do quarto da Viviana e expuseram no varal os seus pijamas e páginas do livro. “[...] Neste dia, aos pais foi reservada duas sessões da História Sensorial para que também sentissem as mesmas sensações que os seus filhos sentiram”.

Novamente, reiteramos a importância da escola e comunidade, as professoras realizaram suas atividades mobilizando muitos saberes e contaram com a contribuição de todos que compõem os espaços escolares, o currículo do segundo ano foi planejado de modo vivo, dinâmico, a fim de avançar o processo de alfabetização de modo lúdico e prazeroso.

[...] eu reitero a caixa de atividades do CEEL e as propostas do PNAIC, elas ainda são desenvolvidas por mim nas formações de professores, tanto dos anos finais quanto ensino médio e, principalmente, com a Fundação Casa porque lá eles recebem alunos de várias séries, de vários anos, e muitos deles, muitas das vezes, são analfabetos e precisam trabalhar desde o início da alfabetização e todo esse material tem nos ajudado muito.

Igualmente a Professora A, a Professora B salienta não ser possível desvincular suas aprendizagens e vivências da rede municipal e do PNAIC, em relação aos materiais afirma ainda utilizá-los mesmo não estando mais na rede.

5.3.3 Experiência relatada pela Professora C: alfabetizando um estudante árabe

A Professora C relata-nos uma experiência complexa porque além de alfabetizar ela ensinou o nosso idioma por meio das concepções do PNAIC e de conceitos utilizados para os alunos surdos. Na unidade escolar em que lecionava para o primeiro ano, em 2018, recebeu uma criança recém-chegada da Arábia Saudita, na entrevista, pergunto se ela adaptou o material para o árabe, e ela responde:

[...] não adaptei nada para o árabe. Ele não falava a língua portuguesa e eu não falo árabe, só português e a primeira coisa que veio à minha cabeça, “- eu tenho que aprender árabe, aprender o alfabeto para poder me comunicar e poder alfabetizar”; então, eu fui conversar com o pai e falei: “- você pode me explicar como que é o alfabeto árabe porque eu vou tentar isso”; o pai [...] ele veio à lousa e nada Juliane, porque é muito, muito difícil, ele falou para mim assim: “- professora não se preocupe,

ensina em português”; [...] então, pensei: -‘ não vai ter jeito, terei que ensinar em português porque não vou conseguir aprender árabe.

A Professora C continua sua fala se perguntando como faria, e afirma que decidiu usar alguns materiais e sequências da formação realizada pelo PNAIC.

Como fazer? [...] a gente já tinha feito, já tinha acontecido o PNAIC, eu vou fazer com ele o que eu aprendi no PNAIC, eu vou trabalhar com jogos, para trabalhar consciência fonológica, só que ele tem que me entender, então eu pensei um pouco no aluno surdo, se ele fosse um aluno surdo eu teria que trazer imagens, [inaudível] coisas visuais, então era assim que eu fazia.

A Professora C se lembrou do aluno surdo porque já alfabetizou em anos anteriores uma criança surda e conta-nos que se apropriou de alguns conceitos e vivências deste período. Para incluir o aluno nas leituras, (ela não é especialista em libras),

[...] eu lembro que a primeira história que eu preparei para contar para sala com ele, [...] eu fiz os personagens e plastifiquei, eu ia contando e mostrando os personagens, encenando, um coração, o casal. Eu vi no rosto dele que ele estava entendendo alguma coisa, não deve ter entendido a história inteira, mas basicamente que tinham aqueles personagens, que eram apaixonados, que tinha um homem bravo.

Ela menciona que a partir das reações do menino com a história, ela sentiu que estava no caminho certo e para alfabetizá-lo começou a adaptar os jogos,

[...] eu ia contando e falando o nome dos animais e mostrando os personagens, e quando eu ia trabalhar os jogos do PNAIC, por exemplo, [...] Bingo do som inicial, eu falava assim: “ – Palhaço! Alguma coisa que começa com PA? ”, aí ele “- pa, pa, pa” [...] Ele não sabia português, mas ele ouvia muito, eu falava PA e eu apontava assim, por exemplo, Papagaio [gesto de desenho de imagem na mão], então ele foi aprendendo a língua portuguesa ao mesmo tempo em que foi se alfabetizando no primeiro ano. E ele terminou o ano alfabetizado.

A Professora C diz que no início foi difícil, mas que o seu aluno terminou o ano alfabetizado, ela fez cartões com imagens e as palavras para mostrar as rotinas, conta que em outra ocasião ele precisava escrever quantas sílabas tinham as palavras “[...] eu perguntava assim porque ele não sabia falar aquele animal em português, ele sabia em árabe, e eu dizia elefante, ele repetia: ‘- ele, le, fan, ti’; aí eu falava gato, ele: ‘- gato’, isso, gato. Aí ele: ‘- ga/to’ [gesto com a mão o número dois], ah tem dois pedaços, ele ia escrever”.

Ela diz que usou muito o material do PNAIC, principalmente, os jogos e a partir deles conseguiu alfabetizá-lo, discorre ainda que “[...] todo esse trabalho de repertoriar tanto no oral quanto no escrito fez ele se apropriar da língua e se apropriar também da escrita dessa língua. Isso foi para mim muito significativo”.

Além de alfabetizar o seu aluno em árabe, tal qual as outras Professoras A e B, menciona durante a entrevista que ainda faz uso dos materiais e de concepções discutidas e aprofundadas no PNAIC, ela faz adaptação dos jogos quando considera que já não possuem desafios para a turma ou que os desafios ainda são complexos, cita como exemplo o jogo do Bingo, contando como alterou as suas regras para que cada criança dentro do seu processo de aprendizagem pudesse participar e chegar ao fim do jogo.

[...] por exemplo, a regra inicial do bingo dizia que a primeira criança que precisava daquela sílaba ia ganhar e as outras não, eu achava ruim, eu falava assim: “- poxa vida tem gente que nunca vai ganhar porque ela demora mais para perceber do que ela precisa”, então, eu fiz todo mundo que precisasse daquele pedacinho marcar, fiz ficha a mais de papel ou pegava aquelas em branco que era de reserva, quem precisa do palhaço e aquele que não percebia, eu chegava na mesa dele dizia: “- você tem, olha aí que você tem”, para que ele focasse mais, descobrisse também, então todo mundo ganha vai ter aquele que vai ganhar primeiro, segundo, terceiro eu vou até o fim, eles querem terminar e falar bingo, não importa a ordem.

Ela conta-nos também da adaptação que faz para o jogo de trocar as letras:

Por exemplo, naquele jogo, que troca as letras, quando a criança tem muita dificuldade eu já dou para ela as letras certas para formar ‘pato’ e fora de ordem, agora criança que já está, sei lá, alfabética eu falo vai aí. [...] são pequenas adaptações ali no dia a dia que são muito úteis para que você possa adequar aquele jogo às diferentes necessidades. Desses dois eu me lembro bastante, mas sempre que preciso faço adaptações, faço, mas nas regras não de material.

Este ano a Professora C está lecionando para um terceiro ano e de acordo com ela, todos estão alfabetizados, por isso, a frequência dos jogos utilizados nas formações do PNAIC diminuíram, ela traz outros jogos para a sala e adapta atividades e sequências sobre os gêneros textuais para auxiliá-los na apropriação da escrita autoral, diz que a oralidade é trabalhada o tempo todo,

[...] leituras em voz alta pelo professor, porque não basta estar alfabética, eu não posso fazer uma coisa, depois da outra, primeiro alfabetizar para depois letrar, não, a gente tem que fazer isso ocorrer, a gente percebe que a criança mesmo não estando alfabética muito segura, ela produz bons textos, ela tem história, ela tem ideias, elas sabem como começar um conto, [...] fizemos o ano passado um sarau, eu não sei como chama assim, de adivinhas, então eles tinham que trazer adivinhas para ler para os colegas e desafiar-los se eles conseguiam adivinhar ou não, eu gosto de trabalhar bastante assim e vejo que eles avançam, dá mais trabalho, mas eles avançam.

A Professora C traz em sua fala, que apesar do trabalho, eles avançam, as crianças aprendem porque são desafiadas e colocadas no centro da aprendizagem, são as protagonistas

do processo, ela atua como mediadora, intervindo somente quando necessário, mas sem ofertar repostas ou caminhos prontos, faz a fim de estimular a curiosidade, a vontade em aprender.

As três professoras em suas falas vibram ao contar as conquistas das crianças por meio de práticas apreendidas na formação, ressaltam a importância do programa no município e como sua inserção na rede foi bem quista, corroborando com as vinte e oito professoras que responderam ao questionário. Elas enfatizam a contribuição do programa em sala de aula (contexto micro/ micro), lugar de maior importância para a educação básica, já que é ali que os processos são experimentados, vivenciados de modos e formas distintas já que são contextos únicos cercados de singularidades.

5.4 CATEGORIA: AS FRAGILIDADES DO PNAIC

Os pontos fortes foram contabilizados nas falas e respostas das professoras, ao longo das três primeiras categorias, em síntese, as professoras elucidam que o PNAIC contribuiu com a inserção dos jogos e outros materiais didáticos, trazendo para o planejamento a perspectiva do lúdico, da leitura deleite, das atividades em grupos e/ou duplas produtivas; trouxe nos cadernos e discussões das reuniões formativas esclarecimentos e/ou aprofundamos sobre temas já estudados na formação inicial como a consciência fonológica, as hipóteses de escrita; permitiu nas reuniões formativas momentos de troca de saberes e experiências, proporcionando reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Para compor essa categoria, houveram perguntas específicas no questionário: há algo sobre o assunto sobre o qual você gostaria de comentar e que essa pesquisa não contemplou? Fique à vontade para expor aqui. Caso houvesse continuidade nas formações oferecidas pelo PNAIC, quais temáticas você gostaria que fossem tratadas ou alteradas? Nas entrevistas, não houve pergunta específica sobre esse tema. Conforme as Professoras:

Professora 5: No momento da formação e nos anos que se seguiram percebi que todos os materiais citados foram muito utilizados, porém neste momento parece que foram esquecidos por grande parte dos professores... eu ainda uso muito os jogos e livros do material.

Professora12: Muitos professores que realizaram as formações não deixaram os materiais caírem em desuso, uma vez que estes trazem bons resultados. Já as professoras novas não sabem o que fazer com estes materiais nem por onde começar ou com qual criança utilizar qual jogo.

Professora 16: [...] Se a AP não permanece colaborando com os professores para que aprofunde e continuem usando o material pode-se esquecer, também o cuidado e manutenção deles assim como apresentação para novos professores.

As professoras trazem em suas falas, o problema dos materiais terem caído em desuso, a Professora 5 afirma que, atualmente, os materiais não são mais utilizados. Para nós, isso não se reflete em um problema propriamente dito, é natural que alguns recursos sejam mais utilizados que outros e a partir de novos saberes e reflexões as professoras deixem de utilizar algumas práticas para inserir outras estratégias.

Há também como pontua a Professora 16, a falta de manutenção e cuidado dos materiais, que com o tempo perderam-se. Notório salientar que não há reposição destes materiais pelo MEC desde 2015, contudo as prefeituras e gestão escolar podem investir em outros jogos (similares e não similares) ou materiais.

A Professora 12 menciona que as professoras novas não sabem usar os materiais, caso isso se constitua um problema, nas reuniões formativas dentro da própria unidade escolar as professoras que participaram do programa, podem contribuir com a aprendizagem das colegas.

Apesar da indicação nas respostas, de que a maioria das professoras ainda utiliza os materiais do PNAIC, após o curso, não houve um incentivo do MEC ou das secretarias de educação para que o professor continuasse a usá-lo. A contribuição do programa está além dos jogos, deste modo, observamos que é importante continuar as práticas educativas que o professor considera ter dado certo, mas é também importante adaptá-las a outros instrumentos; a formação continuada é necessária justamente para ofertar novas possibilidades ao docente, mobilizando novos saberes e/ou ressignificando outros. Além disso, o professor que não viu sentido na formação ou avaliou não ser necessário colocar em prática o que viu nela, provavelmente, após o curso deixou de trabalhar com os jogos e/ou materiais.

Os professores que utilizam os jogos, os materiais didáticos e teóricos, provavelmente, conseguiram relacionar os cadernos e reuniões formativas, a sua prática, aferindo sentido naquilo que desenvolvem em sala. Para estes professores, faz sentido ainda usar as tabelas de hipóteses de escrita, aplicar as sondagens e manter os registros; faz sentido organizar a sala em duplas; colocá-los para brincar e jogar nos moldes do PNAIC.

Em pesquisa realizada por Melo (2015, p. 108), o autor salienta que as palavras inseridas na maioria dos jogos do PNAIC só possuem sentido quando ela tem relação com o contexto real da criança, assim “[...] de que adianta uma criança compreender que a palavra “AVE” pode se transformar em “NAVE”, acrescentando-se a letra “N” no início se ela não tiver o entendimento do que é uma ave e uma nave”, desta forma cabe ao professor atentar-se ao planejamento dos objetivos que se pretende alcançar ao usar os jogos (do PNAIC ou não), a avaliação prévia do material se faz necessária para analisar se ele se conecta de alguma forma ao contexto real da criança.

Todavia, destacamos que o programa reconhece que os jogos possuem limitações, nos cadernos (BRASIL, 2012f, p. 23) afirma-se que os materiais didáticos são objetos que carregam um saber potencial e, “não podem ser utilizados como única estratégia didática [...]. É nesse sentido que o professor desempenha papel fundamental, mediando as situações de jogo e criando, também, outras para a sistematização do conhecimento”.

As concepções teórico-metodológicas do PNAIC são mencionadas pelas professoras como aspectos que deveriam ser revistos caso o programa tivesse continuado:

Professora 25: As formações interdisciplinares não trouxeram aprofundamento. Acredito que essas disciplinas poderiam ter sido melhor exploradas.

Professora 24: Diferentes formas de abordar a alfabetização, não só pela via construtivista, nem todo mundo aprende da mesma forma e outras metodologias poderiam agregar.

As Professoras 24 e 25 afirmam que a fundamentação teórica se apresentou com limitações, as críticas são voltadas à formação interdisciplinar e à formação de Língua Portuguesa. Sobre o aprofundamento dos materiais em relação aos aspectos teóricos, outras pesquisas como a de Manzano (2014) discorrem que apesar dos cadernos e demais materiais serem extensos, nem todos os temas são abordados de modo igual, sendo que alguns foram mais superficiais em seu tratamento, corroborando com a fala da Professora 25.

As demais respostas, não mencionam fragilidades do programa, mas das professoras. A Professora 10 diz que “[...] a Matemática continua sendo um grande desafio para todos”. Ela não menciona o PNAIC em si, consonante a ela, a Professora 19 afirma que tem “[...] muitas dificuldades no trabalho e às estratégias aprendizagem matemáticas”, todavia não se refere ao programa.

Ao analisar as respostas, ponderamos que as participantes da região do Grande ABC apesar de afirmar a contribuição do PNAIC para suas práticas e avanços das crianças, observam que o programa possui aspectos que deveria ser repensado para melhorar a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar o PNAIC e sua contribuição à formação dos professores alfabetizadores, especialmente na Região do Grande ABC Paulista, por meio de dois instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista, a fim de entender como uma política pública cujo contexto de produção e influência marcado pelas ações neoliberais, conseguiu em contextos menores (municipais) de prática e efeitos promover a reflexão e mudanças nas práxis pedagógicas dos seus participantes.

Neste estudo, foi possível observar como ocorreu a criação do PNAIC e a sua formulação por meio de leis, resoluções, além de seus materiais didáticos e pedagógicos que estão fundamentados nas concepções construtivista e interacionista, trazendo alguns aspectos controversos sobre o processo de alfabetização relacionados ao letramento e ao método fônico. Contudo, as professoras que participaram, desta pesquisa, conseguiram transitar entre as concepções com atividades mistas, deste modo, uma não anulou a outra e, aparentemente, as professoras encontraram pontos convergentes para colocá-las em prática.

A base do PNAIC é a formação continuada do professor, em seus materiais o docente é compreendido como um profissional reflexivo e sua flexibilidade é um dos princípios da formação. Porém nos materiais há trechos de textos que traz um viés prescritivo aos professores. Essas divergências encontradas no material de base (pedagógico) foram interpretadas e assimiladas de modos distintos entre os tutores e orientadores. Observamos estudos que mencionam reuniões cujo objetivo era o de reproduzir os materiais, espaços nulos de reflexão, deste modo, acreditamos que cada município – orientadores e tutores – tiveram importante participação na condução do programa, já que também observamos pesquisas nas quais os professores alfabetizadores mencionam que houveram momentos de discussões e reflexões acerca das temáticas voltadas à aprendizagem, à alfabetização, aos jogos e demais materiais.

Os resultados e análise, desta pesquisa, mostrou-nos que o PNAIC contribuiu com as práticas educativas das professoras que participaram das formações. A contribuição não foi homogênea, tangenciando alguns aspectos da formação. Foi possível constatar que os momentos de reunião formativa assumiram um viés de caráter participativo, no qual o professor alfabetizador não foi considerado um mero expectador (somente um ouvinte). Na Região do ABC Paulista as professoras mencionam as reuniões formativas como espaços de interação e dialogia das quais emergiu muitas discussões acerca das concepções que embasam o programa e de estudos de caso, possibilitando aos orientadores e professores compartilharem saberes, experiências e vivências que contribuiu com a reflexão e aquisição de conhecimento. O

pagamento das bolsas e o modo como as orientadoras interagiram também foi destacado como um fator que favoreceu o programa na região do ABC Paulista, com destaque para as ações formativas do município de Santo André.

A formação continuada é reconhecida pelas participantes, deste estudo, como um elemento fundante à excelência da educação pública, e sua oferta é necessária para aprofundar temáticas oriundas da formação inicial ou de outros programas como o PROFA, o Ler & Escrever e/ou mobilizar novos saberes e conhecimentos. Neste sentido, o PNAIC destaca-se na região do Grande ABC Paulista, universo da pesquisa, por possibilitar espaços que permitiram as professoras tecer inferências sobre as concepções teórico-metodológicas do programa e de problemas reais vivenciados pelos professores. Nota-se que nestes momentos, há um fortalecimento das relações interpessoais entre os docentes e entre as orientadoras que tomaram para si o compromisso de auxiliar o professor indo às escolas. Nas reuniões, as relações interpessoais são ressaltadas em momentos nos quais os professores puderam compartilhar suas dúvidas, preocupações, sugestões, dividiram seus saberes a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de outros professores.

Inferimos que o PNAIC ampliou as relações interpessoais não só nas reuniões formativas. Na pesquisa, há menções sobre o planejamento feito em conjunto, entre as professoras do mesmo ano com a participação da família e equipe gestora em ações que contribuíram para a realização de atividades e/ou projetos didáticos, favorecendo os elos interpessoais e a mobilização nos espaços escolares para objetivos comuns. Compreendemos, ainda, que esta interação ocorreu com as crianças, já que algumas professoras alegam ter inserido em seus planos de aula um número maior de atividades com duplas produtivas, grupos, jogos e brincadeiras.

Os Direitos de Aprendizagem também é ressaltado por algumas participantes, eles consistem em estabelecer o que precisa ser ensinado em cada ano, respeitando as singularidades de cada criança e sua faixa etária, enfatizando a ludicidade como base para as aprendizagens. Das participantes, algumas discorrem que entenderam os direitos de aprendizagem a partir da formação do PNAIC, contribuindo para a elaboração de um planejamento com atividades e sequências mais dinâmicas e diversificadas.

A ludicidade é descrita nos cadernos do programa como um recurso importante para a alfabetização. Ela está relacionada aos jogos ofertados pelo PNAIC, que é apresentado como um instrumento potencial de aprendizagem, o que não garante por si só que a criança irá se alfabetizar. É ressaltado que os materiais pedagógicos devem ser articulados à mediação do professor para mobilizar os saberes necessários ao processo de letramento.

Sobre os materiais pedagógicos distribuídos pelo PNAIC, em específico os jogos e as livros paradidáticos, as professoras discorrem que eles possibilitaram avanços nos processos de aprendizagem, bem como a inserção de uma nova organização na rotina de aula, com atividades diversificadas (algumas professoras mencionam o uso de materiais concretos para o letramento da língua e de matemática); há um olhar contributivo em relação a esses materiais que de acordo com as algumas professoras não se encerraram com o fim do programa. Algumas professoras mencionam que ainda fazem uso dos materiais e/ou das propostas apreendidas e discutidas na formação, relatam que não é possível dissociar o seu percurso formativo ao modo como planejam suas aulas.

Em relação às mudanças nas práxis, algumas professoras mencionam que a partir da formação do PNAIC transformaram e/ou aprimoraram algumas práticas em aula, inserindo em seu planejamento momentos de leitura com a turma, dinamizando as atividades com os jogos e outras brincadeiras, realizadas a partir de uma intencionalidade pedagógica. Outras professoras enfatizaram o uso das tabelas de hipótese (retomados a partir de uma nova perspectiva, já que o programa aprofundou as temáticas sobre alfabetização vistas na formação inicial); há ainda menções sobre a diversificação dos gêneros textuais apresentados em sala e produções realizadas a partir da escrita coletiva. Muitas professoras discorrem sobre um novo entendimento em relação à consciência fonológica. Entendemos que de um modo geral, o programa possibilitou uma atenção maior ao planejamento, aos modos de registro (avaliação, tabelas, portfólios), à adequação do conteúdo.

Destacamos que apesar de vinte e sete questionários de vinte oito afirmar que o PNAIC contribuiu com a formação do professor, há também críticas ao programa, algumas professoras consideraram que a fundamentação teórico-metodológica foi restrita e, por isso, a sua falta de flexibilidade e abrangência não supriu todas as necessidades decorrentes do processo de alfabetização. Há ainda críticas sobre a descontinuidade do uso de materiais nas escolas e a falta de manutenção ou reposição deles. E, ao contrário de algumas pesquisas sobre o PNAIC, não há nas falas das professoras alfabetizadoras críticas em relação a postura das orientadoras e/ou o modo como as reuniões ocorreram.

Deste modo, em maior ou menor grau, na Região do Grande ABC Paulista, houve a (re)significação das práticas pedagógicas, e não somente a inserção de atividades prontas, a partir das exemplificações e das reflexões provindas nas discussões das reuniões formativas, o professor passou a mobilizar alguns saberes por que viu sentido ao fazê-los e os fez com intencionalidade, transformando as suas práxis pedagógicas. Com isto, ratificamos que as professoras na região do ABC Paulista não tiveram uma postura passiva em relação à formação,

ao contrário, relacionaram o PNAIC as suas experiências e vivências anteriores, bem como as suas realidades, haja vista a adaptação dos materiais e a reflexão sobre eles proporcionada nas reuniões formativas. E, embora há aspectos relevantes na dissertação que mostram o favorecimento do PNAIC na (re)significação das professoras em suas práticas, é imprescindível que os entes federativos continuem a investir nas discussões voltadas à temática alfabetização, ainda há um longo caminho a ser percorrido para a erradicação do analfabetismo funcional e para uma educação de excelência.

A formação continuada/inicial é importante, mas não as únicas neste percurso. Precisamos de políticas públicas de valorização ao professor; da valorização de seus saberes, compreendendo que os espaços formativos sejam também construídos por eles, considerando as suas reais necessidades; de valorização dos espaços escolares para que de fato sejam democráticos e emancipatórios.

A escola necessita ser um local privilegiado para a mobilização de saberes, a sua função social é justamente por meio das ações dos professores, funcionários e equipe gestora despertar nas crianças e comunidade o desenvolvimento de um saber crítico, emancipador para transformar as realidades, isto posto a democratização dos seus espaços deve favorecer o processo de ensino e aprendizagem capaz não só de alfabetizar, mas o letrar, possibilitando a apropriação da língua enquanto um instrumento de prazer, de consulta, de pesquisa, de escrita autoral que pode se relacionar as matrizes curriculares de todas as disciplinas.

Assim sendo, a temática desta pesquisa não finda suas discussões, sendo necessário o constante fomento de novas reflexões e estudos sobre os processos formativos ofertados via políticas públicas aos docentes, condicionando-os as suas práxis, a fim de transformar os espaços escolares em locais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 115-126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.
- BALL, S. J. **The Policy Cycle/policy analysis**. Rio de Janeiro. Palestra para o Programa de Pós-Graduação em Educação: PROPED/UERJ. (2009). Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 14 jul 2021.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGMANN, L. **Avaliação nacional tem início nesta segunda-feira para 2,7 milhões de estudantes do terceiro ano** (2016). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/201-266094987/41591-avaliacao-nacional-tem-inicio-nesta-segunda-feira-para-2-7-milhoes-de-estudantes-do-terceiro-ano> Acesso em: 18 jul 2021.
- BRANDÃO, A. C. P. A, et al. **Jogos de alfabetização**. Brasília: CEEL, 2009.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Dentro/fora: enseñantes que investigan**. Madrid: Akal, 2009.
- DARDOT, P. LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.
- DAVIS, C. L. F. et al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

GATTI, B. Bernardete Angelina Gatti: por uma política de formação de professores (2018). **Pesquisa Fapesp**, [on line], maio., 2018.

GIMENES, É. R. Teoria das elites e as elites do poder: considerações sobre a relevância dos teóricos clássicos e de Wright Mills aos estudos de cultura política e democracia. **Agenda Política**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 119–151, 2014.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. 1 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2014.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Paulo. v.33, n.3, p. 729–749, jan./ abr., 2017.

LUCCA, T. A. F. A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

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

MAGUIRE, M. Para uma sociologia do professor global. In APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 77-88.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./ abr., 2006.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANZANO, T. S. Formação continuada de alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de São Paulo: proposições e ações. 2014. 127f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, São Paulo, v.2, jan., 2009.

- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/17> Acesso em: 03 abr. 2022.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.
- MAUÉS, O. C. **Regulação educacional, formação e trabalho docente**. Fundação Carlos Chagas (2009). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1532/1532.pdf> Acesso em: 02 jun. 2022.
- MAUÉS, O. C. A política da OCDE para educação e a formação docente. A nova regulação?. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 75-85, jan./abr. 2011.
- MELO, E. P. C. B. N. de. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 252f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.
- MESSORA, G. P. A. de. A formação de professores alfabetizadores dentro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012-2013): propostas, desenvolvimento e repercussões na prática docente. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- MORTATTI, M. R. L. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2004.
- MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. v.15, n.44, p.329-341, dez., 2010.
- MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da década da alfabetização no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 89, p. 15-34, abr., 2013.
- MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. 50 anos de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. **Interfaces da Educação**. São Paulo. v. 5, n. 7, p. 06-31, fev./ mar., 2014.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2006, p. 19-45.

Observatório de Educação do Grande ABC. Disponível em: <http://www.uscs.edu.br/sites/oegabc/escolas-do-grande-abc.html>. Acesso em: 30 set. 2021.

PINTO, U. A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184f. (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2006.

PREARO L.; GARCIA, P.S. **O grande ABC em números um estudo das características** (2019). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330541842> Acesso em: 03 maio 2022.

ROCHA, M. S. de M. A educação no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social. In: **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação** / Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p.15-78.

RIZO, G. Relatório Delors: a educação para o século XXI. In: CARVALHO, E. J. g. de; FAUSTINO, R. C. (Org.). **Educação e diversidade cultural**. Maringá: Eduem, 2012. p.55-84.

ROCHA, M. S. P. de M. L. da; RIBEIRO, R. B. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, Ago. 2017.

ROJO, R. Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens, com Roxane Rojo (2013). Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 03 maio 2022.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ. A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2003.

SMARJASSI, C.; ARZANI, J. H. Uma breve análise dos fundamentos históricos e metodologias da didática. **Internet Latent Corpus Journal**. v.11, n.1, p. 2-11, abr., 2021.

SANTOS, N. F. C. dos. Entre o proposto e o almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às expectativas almejadas por docentes participantes. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas: Autores associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Entrevista Demerval Saviani (2014). **Psicologia Educação**, São Paulo, v. 19, n. 3, s/p., dez., 2015

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Política educacional. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book*.

SOARES, J. F. **Equidade: dos dados à Pedagogia da Diversidade** (2020). Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pesquisa/catedras-e-convenios/catedra-de-educacao-basica/a-escola-espacos-e-tempos-das-acoes-docentes/escola-diversidade-e-equidade/equidade-dos-dados-a-pedagogia-da-diversidade>. Acesso em: 03 maio 2022.

SOUZA JÚNIOR, E. P. de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **ANPED SUL**. Florianópolis. v.1, n.10, p. 1-18, abr., 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

URIOS C. **Sobre p ABC Paulista (2020)**. Disponível em: <https://ufabcsocial.wordpress.com/sobre-o-abc/> Acesso em: 30 set. 2021.

LEIS, DECRETOS E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Referenciais para a formação de professores (2002)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprof1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,\(seis\)%20anos%20de%20idade](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Alterar%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade). Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. – Brasília: MEC, SEB, 2013. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012 (2012a)**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19166880/do1-2017-07-10-portaria-n-826-de-7-de-julho-de-2017-19166666 Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica nos cursos de licenciatura. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf> Acesso em: 08 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Caderno de Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Portaria n. 1.458, de 18 de outubro de 2012 (2012c)**. Define as categorias e os parâmetros para a concessão de bolsas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/35051-mec-integra-programas-para-intensificar-a-alfabetizacao> Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília:

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012d.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Planejamento Escolar: Alfabetização e ensino da Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Ludicidade na sala de aula.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012g.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador 2017 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2017a).** Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Portaria n. 826, de 7 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/19166880/do1-2017-07-10-portaria-n-826-de-7-de-julho-de-2017-19166666 Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação. **Base nacional comum curricular (2017).** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 6 mai. 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Lei n. 14.026, de 17 de dezembro de 2007.** D.O.E., 19 dez./2007. Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

CEARÁ. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). - Fortaleza: SEDUC, 2012. Disponível em: https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/images/biblioteca/livro_regime_de_colaboracao.pdf Acesso em: 10 mar. 2021.

CENSO ESCOLAR. **Relatório do Censo Escolar 2011**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf Acesso em: 06 maio 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Dados do Brasil (2019a)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/> Acesso em: 10 abr. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Relatório do SAEB 2019 (2019b)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/publicado-relatorio-de-resultados-do-saeb-2019> Acesso em: 10 jun. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Dados do Brasil (2021)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp.html> Acesso em: 10 abr. 2022.

INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional. **Relatório Analfabetismo Funcional (2001-2011)**. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/2011_Relatorio_Inaf.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho (2015)**. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wp-content/uploads/2020/03/2015_Relatorio_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

INAF. Indicador de Analfabetismo Funcional. **Relatório Preliminar Analfabetismo Funcional (2018)**. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/wpcontent/uploads/2020/03/Inaf2018_Relato%CC%81rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em: 10 abr. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar (2019)**. Disponível em: <http://IDEB.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 10 abr. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas da Educação Básica no Brasil (1950-2000)**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf Acesso em: 10 maio 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota Informativa – IDEB (2022)**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/o_que_e_o_IDEB/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf Acesso em: 10 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 05 jul. 2022.

Pnud. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Posição do Brasil no ranking mundial no IDH (2021)**. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-set-09/idh-brasileiro-diminui-pais-cai-posicao-ranking-mundial#:~:text=De%202020%20para%202021%2C%20o,de%20renda%2C%20escolaridade%20e%20sa%C3%BAde>. Acesso em: 05 jul. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. [s.l.], 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001873/187336por.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Relatório de monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008: educação para todos em 2015**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159294>. Acesso em: 05 jul. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *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: 23 jan. 2022.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Relatório da OCDE: "Education at a Glance 2014"** (2014). Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/noticias/internacional/926-relatorio-da-ocde-education-at-a-glance-2014> Acesso em: 23 jan. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 03 jan. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Resolução n. 56/116**. 54ª Sessão da Assembleia-Geral (2003-2012). *Alfabetização Como Liberdade*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/alfabetiza%E7%E3o.pdf> Acesso em: 03 jan. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de desenvolvimento sustentável (2022)**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> Acesso em: 07 dez. 2022.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Questionário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O objetivo desta pesquisa realizada na Universidade Nove de Julho consiste em verificar quais foram às contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada e aperfeiçoamento da prática docente dos professores alfabetizadores nas escolas públicas da região metropolitana de São Paulo nos anos em que foi implantado. O estudo partiu das seguintes problemáticas: Quais mudanças ocorreram na prática docente dos professores alfabetizadores depois de terem participado da formação continuada do PNAIC? Houve melhoria no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização das crianças? Pretende-se com o questionário abaixo elaborar uma caracterização dos participantes da pesquisa e identificar através das respostas se ocorreu mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores(as) após a participação na formação do PNAIC.

Esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com a orientadora e com a pesquisadora: Prof. Dr. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira - rosileyteixeira@uol.com.br, Juliane Barssalos - jbarssalos@gmail.com.

O participante, ao responder a esse formulário, entende que sua participação é voluntária, podendo deixar o estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum e autoriza a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

() Concordo

() Discordo.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevista

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Professora,

O objetivo desta pesquisa consiste em verificar quais foram às contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada e aperfeiçoamento da prática docente dos professores alfabetizadores nas escolas públicas da região do ABC Paulista nos anos em que foi implantado. Pretende-se com esta entrevista analisar se houve mudanças e quais nas práticas pedagógicas dos docentes alfabetizadores(as) após a participação na formação do PNAIC.

O participante, ao responder a entrevista individual via chamado de vídeo, entende que sua participação é voluntária, podendo deixar o estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum e autoriza a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente neste estudo no meio científico.

Esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser obtidos com a orientadora e com a pesquisadora: Prof. Dr. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira - rosileyteixeira@uol.com.br, Juliane Barssalos -jbarssalos@gmail.com.

Obrigada pela sua colaboração!

Li as informações acima e concordo livremente em participar dessa pesquisa.

() Concordo

() Discordo.

Participante: _____

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos professores alfabetizadores – *Google forms***PARTE 1 – PERFIL DOS PROFESSORES**

Qual é o seu nome completo?

Qual é o seu gênero?

Qual é a sua idade?

Qual é seu estado civil?

Deixe seu e-mail para contato, por gentileza.

Na sua formação acadêmica, por quais etapas abaixo você já passou?

- Ensino Médio Normal
- Magistério
- Normal Superior
- Graduação
- Pós-graduação (lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Quanto tempo você tem de formação profissional (considerando sua formação inicial - magistério ou graduação)?

- 0 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Há quanto tempo você atua como professor (a)?

- 0 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Há quanto tempo você atua como professor (a) alfabetizador (a)?

- 0 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Há quanto tempo você atua como docente na rede pública?

- 0 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Há quantos anos você atua na mesma unidade escolar como docente alfabetizador?

- 0 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Em quais redes públicas você já atuou como docente alfabetizador?

Assinale as formações das quais você participou no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

- PNAIC - 2013- Língua Portuguesa - 120h
- PNAIC - 2014, com ênfase em Alfabetização Matemática e Língua Portuguesa – 160h
- PNAIC - 2015- Reedição de Língua Portuguesa - 120h
- PNAIC - 2015 - 100h
- PNAIC - curso de extensão -2016-100h
- PNAIC - 2016 - Interdisciplinar -148h
- PNAIC - 2016 - Interdisciplinar -12h - horas complementares
- Adicionar opção ou [adicionar "Outro"](#)

Caso haja alguma outra formação do PNAIC da qual você tenha participado e não esteja listada na questão anterior, por favor, anote abaixo:

Já participou de outras formações de professor voltadas para o avanço da alfabetização dos alunos?

- () Sim
- () Não

Caso tenha participado de outras formações de professor voltadas para o avanço da alfabetização dos alunos, escreva abaixo as de maior relevância:

PARTE 2 - CONTRIBUIÇÕES DAS FORMAÇÕES DO PROGRAMA DO PNAIC

Você percebeu mudanças na sua prática docente depois de ter participado da formação continuada promovida em virtude do PNAIC?

() Sim

() Não

Se sim, explique quais foram as principais mudanças na sua prática como docente, após a formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC?

As transformações na sua prática docente, se ocorreram, possibilitaram avanços no processo de alfabetização? Se possível, compartilhe uma experiência na sua escola.

Em sua interpretação, na prática, quais foram os usos dos materiais didáticos e pedagógicos (livros, obras complementares, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais) que os professores fizeram após as formações?

Você tem conhecimento se ocorreram mudanças nos resultados da Prova ANA na escola em que você atuava no período em que se implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013 a 2019? Se sim, quais foram às mudanças?

Caso houvesse continuidade nas formações oferecidas pelo PNAIC, quais temáticas você gostaria que fossem tratadas?

Há algo sobre o assunto sobre o qual você gostaria de comentar e que essa pesquisa não contemplou? Fique à vontade para expor aqui:

APÊNDICE D – Respostas na íntegra do questionário – *Google forms*

Para preservar a identidade dos participantes, retiramos, deste Apêndice, as questões: nome completo; e-mail; escola na qual trabalha.

Caso haja alguma outra formação do PNAIC da qual você tenha participado e não esteja listada na questão anterior, por favor, anote abaixo:

2017
Matemática
PNAIC 2017 30horas
Fui orientadora de estudos e fizemos formações específicas em universidades
Reedição PNAIC língua portuguesa, não me lembro de se foi 2014 ou 2016...
Participei em 2017 e 2018 LP e Mat. conduzida pela UFSCAR

Caso tenha participado de outras formações de professor voltadas para o avanço da alfabetização dos alunos, escreva abaixo as de maior relevância: 22 respostas.

Letra e Vida
Ação Escrita
Ação escrita e escola da vila
Cursos oferecidos pela rede municipal de São Paulo e Trilhas
Ação escrita em Santo André (PROFA)
PROFA e o Ler e Escrever
Cursos promovidos pela PMSA voltados ao desenvolvimento da leitura e escrita...
Ação escrita
Ação Escrita.
PROFA e Ação Escrita
Ação escrita
Ação Escrita / PROFA
Pro Alfa
Trilhas de aprendizagem
AÇÃO ESCRITA
Ação escrita (PROFA) Curso alfabetização na prática Práticas de linguagem com Alfredina Nery
Ler e escrever
Pós em alfabetização e pós em psicopedagogia.
Ação Escrita.

Se sim, explique quais foram as principais mudanças na sua prática como docente, após a formação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC? 29 respostas.

Olhar para os saberes dos alunos
Passei a ter um planejamento sistematizado com o trabalho com as especificidades da escrita, contribuindo para avanços significativos na aprendizagem.
Inclusão de mais atividades lúdicas e em grupos de forma que eles pudessem ser os protagonistas.
Na verdade, as formações contribuíram para que eu continuasse o trabalho que já realizava.
Maior compreensão sobre as atividades desafiadoras
Não
A utilização de jogos para refletir sobre o sistema de escrita; A importância das duplas e agrupamentos produtivos; o planejamento envolvendo as modalidades organizativas; considerar as hipóteses de escritas para ajustar as atividades.
Acompanhamento e desenvolvimento das atividades...

A importância da leitura, o trabalho com a interdisciplinaridade, as propostas matemáticas e o trabalho com a consciência fonológica
Especialmente com jogos matemáticos e atividades concretas de matemática
A articulação com os outros componentes curriculares; possibilidade de planejar atividades interdisciplinares e a aplicação imediata em sala de aula.
Mudei algumas práticas de trabalho, formas de avaliação, formas de observação etc.
Melhor performance, ajuste no planejamento e avaliação
Antes do PNAIC, era como se fosse proibido falar em sílabas. No curso vi possibilidades de trabalho para fazer os alunos refletirem sobre elas e conseqüentemente avançarem nas propostas de leitura e escrita.
Ter mais consciência sobre as ações envolvidas no processo de alfabetização, entre elas a consciência fonológica.
A inserção da leitura deleite com perguntas antes, durante e depois favorecendo a interpretação e inferência. A utilização de jogos e brincadeiras no processo de ensino aprendizagem. As atividades diferenciadas, a reflexão da produtividade do trabalho em duplas.
A alfabetização e o letramento da criança acontecem de modos e em etapas muito específicas, aprendia a intervir melhor em cada etapa para melhorar a relação criança-leitura-escrita.
Saber exatamente quais são as hipóteses de escrita e leitura das crianças e algumas estratégias para o avanço destas
Analisar melhor as sondagens dos alunos... fazer agrupamentos necessários...etc.
O olhar para o que realmente é essencial na alfabetização e as diferentes formas de se alcançar o mesmo objetivo
Fazer mais intervenções individuais, agrupamentos produtivos, atividades adequadas para cada fase das hipóteses de escrita.
O PNAIC contribuiu com o aumento do meu repertório em atividades significativas (sugerindo jogos por exemplo.); fazendo-me refletir sobre como minha prática poderia ser mais lúdica e contextualizada; trouxe esclarecimentos teóricos sobre a consciência fonológica; Além de me fazer perceber que a concepção do construtivismo também serve para todas as outras áreas do conhecimento.
Estratégias modificadas.
Compreendi a consciência fonológica
Aprofundamento do conhecimento de consciência fonológica.
Fundamentou minhas práticas e ajudou que tivessem maior sucesso, hoje alfabetizo com maior qualidade.
Utilização de jogos e recursos concretos.
Não percebi porque o programa traz seqüências prontas que não foram aproveitadas por mim.
Na realidade o PNAIC contribuiu para aprimorar a prática de modo a atualizar alguns conceitos já adquiridos sobre a alfabetização, os módulos traziam ótimas indicações para o trabalho do cotidiano, explanar as práticas nos encontros, fazer reflexão durante o planejamento era uma motivação e tanto, que trazia excelentes inspirações para o trabalho.

As transformações na sua prática docente, se ocorreram, possibilitaram avanços no processo de alfabetização? Se possível, compartilhe uma experiência na sua escola. 29 respostas.

Sim. Maioria dos alunos alfabetizados antes do 2 ano
Sim, foi um grande desafio inserir os jogos na minha rotina diária. O resultado foi satisfatório, foi possível observar os avanços na aprendizagem das crianças e aos poucos foi se apropriando da rotina. Pois sabemos que o uso de jogos no processo de alfabetização desperta nas crianças a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico. Por isso constitui-se em um recurso de ponta no processo de alfabetização/letramento.
Sim. Com maior envolvimento e planejamento nas leituras deleites, foi possível observar que esses momentos eram muito apreciados pelas crianças e auxiliavam na alfabetização.
Um dos trabalhos que realizo que acredito que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem é a intervenção pontual.
Entender que não apenas a sondagem é importante, mas as intervenções. Ao realizar uma sondagem de escrita percebi que a criança era silábica sem valor, contudo ao fazer uso de letras ou sílabas percebi que a criança estava silábica com valor. Isso indica que cada um tem formas diferentes de mostrar seus saberes.

Sim. Com utilização dos jogos as crianças aprendem sobre o sistema de escrita brincando. As crianças pequenas ficam mais motivadas para aprender.
Sim, pois a partir da mudança de minha prática consegui realmente acompanhar os avanços dos estudantes.
Percebemos a importância das trocas de experiências entre os pares
Fizemos reagrupamento entre as rurais do segundo ano separando as turmas por fase da escrita dois X por semana, por 2 h com ato vida focadas e intervenções pontuais. TODAS AS CRIANÇAS SAIRAM DO SEGUNDO ANO ALFABETICAS.
Com certeza,
Sim. Passei a trabalhar mais com jogos, principalmente em matemática.
Sim, as formações do PNAIC influenciaram o IDEB da cidade.
Contribuíram muito. As atividades propostas e os jogos envolvendo rimas, palavras dentro de palavras, entre outras, tornaram as aulas mais atrativas e foi possível finalizar o ano com quase todos os alunos alfabetizados no um ano.
Sim, posso destacar o uso dos jogos elaborados pela Universidade de Pernambuco (caixa ceel). O trabalho sistemático envolvendo a consciência fonológica contribui para o processo de alfabetização dos alunos.
Acredito que o mais marcante foi um projeto de alfabetização utilizando os jogos, as crianças desenvolveram a socialização, o respeito às regras além de construí-las e o avanço nas hipóteses de escrita.
Com as intervenções mais focadas, os alunos avançam com mais naturalidade na leitura e escrita.
Consegui com aulas no contra turno para as crianças auxiliar alunos do segundo ciclo a entenderem como a língua funcionava e finalmente se alfabetizarem
Possibilitaram sim.
Trabalho com jogos, por exemplo, bingo de palavras que rimam, ou nunca 10 com material dourado.
Sim. Não tenho uma experiência que deu certo, mas um conjunto de experiências com atividades e com intervenções adequadas que fizeram na alfabetizar 90% da turma. O que dá certo é conhecer os saberes dos alunos é ofertar atividades que mobilize esses saberes e possibilite novos.
Em partes. Já fazia reflexão sobre o objetivo de cada atividade aplicada de alfabetização que realizava com a minha turma, então nesse ponto o PNAIC não trouxe grandes novidades, porém a parte da Matemática foi inovadora, pois me fez refletir sobre os processos da disciplina de forma crítica e contextualizada.
Trabalhar tendo o aluno como protagonista. Ser mediador da sua construção. Respeitar os tempos sem adiantar processos.
Sim, na formação de matemática confeccionei muitos jogos e consegui aplicar com o segundo ano e também na Educação Infantil.
Sim.
Reduzir à zero criança no nível pré-silábica em minhas turmas com pouco tempo de intervenção
Maior número de crianças alfabetizadas ao final do primeiro ano do EF
Não possibilitaram.
Foram diversas as experiências compartilhadas na época. As últimas que me recordo foram sobre matemática. As ideias dos jogos para sistematizar os conceitos foram muito usadas na época.

Em sua interpretação, na prática, quais foram os usos dos materiais didáticos e pedagógicos (livros, obras complementares, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais) que os professores fizeram após as formações? 29 respostas.

Jogos de apoio e os livros
O material didático disponibilizado pelo curso enriqueceu meus conhecimentos didáticos, passei a refletir mais sobre os direitos de aprendizado. Durante os encontros na formação, nós docentes trocamos experiências, conhecimentos, falamos sobre as dúvidas, no qual era promovido discussões e observações dos resultados do trabalho em sala de aula, com atividades inovadoras e estratégias que estimulam a reflexão.
Os materiais foram de grande ajuda, mas os jogos se destacaram e deixaram as aulas mais dinâmicas.
Não posso responder, pois não tenho conhecimento.
Na prática os professores perceberam que a intervenção é melhor que todo material. Entretanto, o uso correto de livros p repertoriarem é essencial e os jogos apoiam o professor a intervir e colocar os alunos a refletir no sistema de alfabetização.

Jogos
Jogos e livros complementares com certeza, pois o programa de formação disponibilizou acervos para as escolas às turmas do 1º ao 3º ano com livros complementares com vários assuntos e caixa de jogos para o trabalho envolvendo a consciência fonológica.
De todos os materiais excelentes para minhas turmas, os jogos fizeram grande diferença.
Caixa da coruja caixa ceel e todo material de apoio do PNAIC (livros sugeridos nas formações)
Observo que a maior parte dos professores continua resistindo ao trabalho com jogos.
As atividades propostas contidas no material, as desenvolvidas pelos formadores, o material do Ceel.
Os professores passaram a usar todos os materiais disponíveis na Escola.
Tentaram incorporar em sua pratica diária
Os jogos foram muito utilizados, pois atraem os alunos. Reflete de forma positiva.
No momento da formação e nos anos que se seguiram percebi que todos os materiais citados foram muito utilizados, porém neste momento parece que foram esquecidos por grande parte dos professores... eu ainda uso muito os jogos e livros do acervo.
Jogos, livros, recursos audiovisuais.
Eu costumo trabalhar com uma proposta que chamamos de circular acumulativa, isso combinado com o tripé observação-reflexão-ação faz o estudo de qualquer material didático mais leve e natural.
Muitos professores que realizaram as formações não deixaram os materiais caírem em desuso, uma vez que estes trazem bons resultados. Já as professoras novas não sabem o que fazer com estes materiais nem por onde começar ou com qual criança utilizar qual jogo.
Utilizamos livros paradidáticos para leitura deleite... para leitura compartilhada... jogos da coleção que recebemos do PNAIC... Tangram, jogos com fichas sobrepostas, com o material dourado... etc. ...
Material Dourado, ábaco, jogos de alfabetização diversos que foram enviados às escolas através do programa PNAIC
O uso dos jogos da base trabalho foi pouco utilizado.
Para repertório de atividades em longo prazo, resgatando o material para atividades lúdicas.
Firam e são importantes até hoje.
O trilha e as sugestões de jogos que confeccionamos nos auxiliaram muito na alfabetização e mudança de prática. As trocas com os colegas também foram de grande valia.
Não entendi a questão
Diversos, mas mais qualificados durante o curso. Se a AP não permanece colaborando com os professores para que aprofunde e continuem usando o material pode-se esquecer, também o cuidado e manutenção deles assim como apresentação para novos professores.
Utilizei bastante em sala de aula
Houve um incentivo para o uso de atividades com jogos, alfabeto móvel, tampas de garrafa para a contagem etc.
Foram os cadernos dos módulos de matemática. Ainda uso nas minhas aulas.

Você tem conhecimento se ocorreram mudanças nos resultados da Prova ANA na escola em que você atuava no período em que se implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2013 a 2019? Se sim, quais foram as mudanças?29 respostas.

Sim. Conseguimos avançar com a alfabetização de muitos alunos.
Sim, os índices melhoraram.
Houve uma evolução em todas as turmas, porque quase todo o grupo de professores participou da formação e desenvolveu projetos com suas turmas. O trabalho com jogos, leituras e propostas em pequenos grupos foi incorporado à rotina.
Sim, houve avanços dos alunos nesses períodos.
Sim, obtivemos resultados melhores na escrita, leitura e interpretação.
Eu atuo em uma escola da rede municipal por isso não realizamos as provas ANA e por esse motivo, não tenho conhecimento.
Acredito que. 2013 tivemos boas ações e resultados nas provas com as crianças não sendo deixadas no 5 ou 3 ano por ainda não saberem ler e escrever

Não tenho lembrança.
Lembro que a nota subiu, só não exatamente quanto.
Não tenho esse conhecimento preciso.
Não tenho
Não
A formação do PNAIC capacitou os profissionais da educação de maneira plena, visto que os resultados foram muito bons!
Não
Sim, os níveis de proficiência aumentaram.
Aumento dos resultados positivos
Não tenho.
Na época houve um grande salto nos índices, à rotina escolar das turmas de alfabetização apresentava uma caracterização mais assertiva nas hipóteses de escrita, até os índices de permanência no 1 ciclo tiveram uma queda.
Caso houvesse continuidade nas formações oferecidas pelo PNAIC, quais temáticas você gostaria que fossem tratadas?29 respostas
Matemática
Práticas de leituras.
Matemática continua sendo um grande desafio para todos.
Elaboração de material para avanço nas fases de escrita.
Alfabetização, matemática e outras áreas do conhecimento.
Consciência fonológica
Discutir alfabetização e práticas de produção textual deve ser um assunto em pauta nas formações de maneira contínua envolvendo embasamento teórico e práticas em sala de aula.
Utilização dos dados de sua Avaliação para mudanças em sua prática.
Acho que seria interessante retomar as formações com os mesmos temas

Há algo sobre o assunto sobre o qual você gostaria de comentar e que essa pesquisa não contemplou? Fique à vontade para expor aqui: 9 respostas

Qual importante é investir na formação dos professores, pois com as constantes mudanças é essencial oportunizar os professores com a parte teórica e também com as sugestões de atividades.
Creio que explorar a motivação do professor em realizar a Formação.
O PNAIC na rede de Santo André ocorreu de forma diferenciada, pois as orientadoras de estudo puderam acompanhar in loco fazendo ponte entre teoria e a prática. Nas formações o foco era sempre a troca de experiências
Acho importante que as redes continuem investindo na formação dos professores.
Formações mais extensas, como o Ação Escrita e o PNAIC, em que o professor precisa desenvolver atividades com a turma e depois refletir com outros educadores, sobre aspetos positivos e negativos das propostas, promovem a qualificação do trabalho e conseqüentemente os alunos progredem.
Acredito que o PNAIC tenha sido o maior movimento de formação continuada que este país já teve. Foram muitos municípios envolvidos, milhares de professores alfabetizadores, um verdadeiro pacto em prol da educação. Uma pena ter acabado. A valorização do professor, também por meio do pagamento de uma bolsa de estudos foi uma ação inédita neste país. Ficaram as amizades construídas neste período, as reflexões e o desejo de continuar buscando.
Hoje, com a entrada de crianças com as mais diferenciadas deficiências acho que estratégias para o trabalho com a leitura e escrita para estas crianças seria de grande valia em nosso dia a dia na escola.
A formação do PNAIC foi muito gratificante e enriquecedora para minha prática pedagógica
Não, está tudo ok.

Apêndice E – Roteiro para a entrevista



Após explicar os objetivos e comentar um pouquinho sobre a pesquisa, seguimos essa base para a entrevista.

PARTE 1: Formação Profissional e atuação profissional (tempo de experiência como professora e alfabetizadora)

- 1) Fale um pouco sobre você – formação acadêmica, tempo na docência, experiências e vivências que considera importante.

- 2) Tempo na escola atual e na rede de Santo André.

2º PARTE: Formação do programa PNAIC

- 1) Comente sobre sua formação do PNAIC.

- 2) O programa contribuiu com seu processo formativo?

3º PARTE: Uso da formação (concepções e materiais)

- 1) Após a formação do PNAIC, você continuou a usar as estratégias e os materiais ofertados pelo programa?

- 2) Relate uma experiência vivenciada que se fundamenta nas reflexões promovidas pela formação do PNAIC?

Apêndice F – Transcrições adaptadas das entrevistas

PROFESSORA A

PESQUISADORA: A gente vai conversar um pouquinho, eu falo sobre a formação continuada do PNAIC, o meu objetivo é compreender quais foram as contribuições que o programa trouxe para todos nós, professoras alfabetizadoras nas escolas públicas do Grande ABC Paulista. [...] Agradeço, passei o link para minha orientadora, pode ser que ela entre a qualquer instante. Vamos conversar um pouquinho sobre alguns pontos. O primeiro [...] um pouquinho da sua vida profissional, da sua atuação profissional como professora alfabetizadora. Então, fale um pouquinho das suas vivências, do que você viveu enquanto alfabetizadora e o que é importante no seu percurso profissional.

PROFESSORA A: Comecei, na educação, com a formação do magistério, algo que fundamentou as minhas práticas e acho que fez bastante diferença na minha formação. Eu peguei a última turma do magistério, depois, eu fiz pedagogia [...] na Metodista, eu era bolsista do ProUni. Ali, eu consegui fundamentar algumas práticas que eu já tinha do magistério [nesse período] eu já estava em sala de aula [...] em São Bernardo e em Santo André [...], fiz cursos que foram fundamentais na minha prática, o Profa [...] me ajudou em São Bernardo e, depois, eu fui fazer Ensino Fundamental, na USP, pós-graduação, também ajudou bastante, e o mestrado, ajudaram a pensar nas questões da alfabetização, algumas questões da prática social [...]. Então, tudo isso mudou quem eu sou como professora [...]. Em 2010, eu fui para São Bernardo como coordenadora pedagógica, um marco na minha formação, quando você estuda para poder ajudar outras pessoas, você também aprendi muito. Eu era da Educação Infantil e fui para o Ensino Fundamental, precisei estudar bastante para poder fazer as formações com as professoras, há bastante diferença entre [inaudível] com elas porque estava fazendo a formação.

[intervenção PESQUISADORA] mas você tinha o quê a mais para contribuir.

[continuação PROFESSORA A] é, mas fiquei pouco tempo, porque eu gosto mesmo da sala de aula, voltei para cá [Santo André], em 2012, voltei para a sala de aula com sala de alfabetização.

[intervenção PESQUISADORA] novo concurso Fe?

PROFESSORA A: Sim, fiz concurso em 2012, em 2013 voltei com segunda matrícula. [...] Em 2013, também tive a felicidade de conhecer a S., trabalhei com ela no M. G. e apesar de ter duas matrículas, ela me chamou para fazer o PNAIC, disse que eu iria gostar bastante, ‘ - tenho certeza que vai contribuir com a sua prática, vai atualizar as pesquisas em relação à educação’. [...] Em 2014, [...] o PNAIC veio um pouco na linha do PROFA, às questões teóricas não eram tão diferentes, ele veio em um viés mais esmiuçado, ele destrinchou a Língua Portuguesa em seus eixos e foi falando de cada eixo, e trouxe, principalmente, a questão da consciência fonológica que era o marco da dificuldade da questão do construtivismo e o mal entendimento que houve das questões de Língua Portuguesa para se pensar no letramento e esquecemos um pouco da consciência fonológica de que se precisava fazer análise linguística porque senão as crianças não iam se alfabetizar. Foi o marco, em 2013, quando fiz o PNAIC de Língua Portuguesa.

PESQUISADORA: Você fez o primeiro ano mesmo?

PROFESSORA A: Sim. O primeirão de todos, mesmo.

[intervenção PESQUISADORA] O primeiro, completão [inaudível], eu não fiz, fiquei muito envolvida com uma amiga que estava fazendo e trazia essas contribuições.

[continuação PROFESSORA A]: A diferença do Profa e do PNAIC, você estudava módulo, lá tinha os textos e ele dava instruções para que você fizesse com as crianças e diversos registros era parte da carga horária que também teve essa pegada [o Profa] de carga horária.

[intervenção PESQUISADORA]: era no RPS. [inaudível].

[continuação PROFESSORA A]: por exemplo, eu aprendi sobre análise linguística e eu tinha que aplicar a sondagem com as crianças e trazer a minha hipótese de escrita para a discussão, esse foi o diferencial [PNAIC] pelo menos do curso que eu pensei, porque o PNAIC trazia isso como base, discussões sobre a sala de aula.

[intervenção PESQUISADORA]: as tabelas para a gente analisar, pintar e levava as atividades para os colegas para junto refletirem se era aquilo mesmo, porque muitas vezes a gente fica na dúvida, isso foi um grande diferencial mesmo do PNAIC.

[continuação PROFESSORA A]: sim, [...] a gente fazia no PROFA, mas a discussão não era tão alongada. O viés do PNAIC em discutir e, às vezes, o centro da aula posterior era aquelas atividades ou era o jogo ou era a discussão teórica e os registros que eram trazidos pelos professores, acho que o grande marco foi isso. Em 2014, o PNAIC de Matemática foi uma grande revolução porque a gente não tinha muitos cursos em relação à Matemática, o que a gente fazia era muito intuitivo e tínhamos antes do PNAIC, livro didático de magistério. Na pedagogia, não tem muitos fundamentos da matemática, metodologia matemática [disciplina] é um semestre na faculdade e no magistério era misturado com Ciências Sociais, tinha uma área que era professora de ciências que dava metodologia de matemática então houve pouco discussão em relação à matemática. E o PNAIC foi um ano inteiro, com os livros de formação, todos os eixos da matemática, muitos jogos como o centro do processo. Então, foi uma grande evolução na rede inteira, todo mundo jogando por todos os lados.

PESQUISADORA: todo mundo comprando, deixando as diretoras malucas, no sentido de ‘eu preciso de mil palitos para cada turma’, foi muito legal. Hoje, eu mantenho isso lá no C., algumas [professoras] tinham feito alguns materiais que se perdeu, outras não, com a minha ida para lá, resgataram tudo, hoje eu tenho uma estante de jogos.

PROFESSORA A: com o tempo vai perdendo essas informações, elas vão, quando você tem alguém ali que vai por isso. Eu acho que o papel do diretor também faz diferença, [...] o professor na sala de aula, são tantas demandas que você não se atenta e não tem aquilo como princípio, você vai esquecendo. Temos também muitos professores que não participaram das formações, são novos. Em 2015, fui convidada para ser formadora do PNAIC pela S. e, junto, com a A. prestei a avaliação [processo seletivo]. [...] E foi bacana, sim, a diferença aqui de Santo André que eu acho que foi uma grande evolução também na minha formação é que a gente era dedicação exclusiva para o PNAIC, então a gente ia para escola, para ajudar. A B., ela brigava para os formadores [orientadores] saírem do espaço de formação e ir nas escolas. E vivenciavam, ali, pé no chão, da sala de aula, da professora que está fazendo formação, isso fez diferença porque aquela professora que não tinha entendido, não tinha compreendido mesmo, a gente pôde contribuir com as professoras nas escolas e com as crianças também porque tivemos [...] tinha turma com muita dificuldade [alfabetização] aprofundávamos aquela prática, procuramos novas pesquisas para poder ajudar. [...] nas escolas que eu fui orientadora de estudos, eu tinha uma boa relação com a AP, a gente pensava em formações junto. Em 2016/2017, ficou um tempo parado porque mudou a gestão e o governo federal também diminuiu, em 2018, fiquei na sala de aula, no fim de 2017, retomou o PNAIC e fui convidada novamente para ser orientadora. Aí eu fiz a seleção, afastei-me de um cargo e fui orientadora do PNAIC, novamente, em 2018 era uma nova versão um pouco diferente, mais curta, mas também foi interessante, as ações não eram tão propositivas quanto os PNAICs anteriores [...] porque tinha o desenho do PNAIC municipal e o desenho do PNAIC federal também era muito diferente porque a universidade estava muito presente, nós íamos à universidade, fazia formação, ia para a universidade fazia formação [...]. Em 2018, foi muito menor, mas também foi bacana, e agora fiquei confuso, foi só 2018, 2017 fiquei perdida no tempo. [...] Em 2022, fui dar uma formação em Língua Portuguesa e as professoras ainda falam do PNAIC, muitas práticas do PNAIC ainda estão muito vivas com as professoras, isso é muito bacana, no curso, por exemplo, a gente estudou um pouco sobre Magda Soares e das práticas de letramento que ela praticou lá em Minas Gerais, mas não fugindo muito do que o PNAIC trouxe e as professoras sentem muita falta e eu também, mas foi isso, minha trajetória é essa.

PESQUISADORA: Legal! Contribuiu muito, você já falou o tempo que você está na rede e exerce a docência, então acho que isso a gente já tem, mas a formação do PNAIC, se você acrescentaria mais alguma coisa em termos de contribuição com o seu processo formativo como professora?

PROFESSORA 1: Com certeza eu sou uma professora melhor, desde 2014, quando eu era cursista, como eu disse, na discussão de levantamento da sala de aula, do que acontecia, faz muita diferença. A questão da fundamentação teórica e da prática e continuar estudando também era uma questão que vinha do PNAIC ...

[intervenção PESQUISADORA]: e não tinha como a gente fazer a formação e não colocar em prática tudo que a gente estava lendo e aprofundar tudo o que nós estávamos ouvindo lá,

[continuação PROFESSORA A]: sim, eles usavam o termo, professor protagonista. E, a gente usa isso até hoje, principalmente, [...] todas as aprendizagens não morrem, não passam cinco anos e morre, a gente vai se aprofundando, é claro que surgem novas pesquisas, novas questões, mas o marco mesmo da minha formação, o PNAIC trouxe muitas contribuições, não só para mim, mas para todo mundo que eu conheço que fala do PNAIC e traz a mesma situação, a prática de jogos como algo, a ludicidade dentro da sala de aula, como algo propositivo, como não só jogar, mas jogar e fazer a sistematização do jogo que vinha um pouco nesta linha do PNAIC, e sempre dentro de uma proposta para que todos se alfabetizassem até os oito anos [inaudível], e se aprimore, com mais uma prática de letramento e de texto, foi bem interessante, e a matemática também com as questões dos jogos e de olhar para todos os eixos.

PESQUISADORA: Santo André tinha aquela coisa que faziam na escolha [turma] passava na frente que tinha o PNAIC, mas para além disso, eu pergunto, você ainda escolhe sala de primeiro, segundo e/ou terceiro ano pensando na formação que você teve?

PROFESSORA A: sim, [...] porque onde eu me sinto mais segura, eu vou fazer melhor.

PESQUISADORA: Dos materiais que nós recebemos, enquanto formação ali, quais você ainda utiliza na sua prática ainda hoje que estão ali, foram muitos materiais e a parte teórica, você falou que consulta, e a parte dos jogos e a parte da literatura? O que que você utiliza mais na sua prática que está enraizado?

PROFESSORA A: acho que um pouco de tudo, porque os livros, eu não tenho mais eles físicos, eu tenho [inaudível] com livros digitais, por conta da Educação Infantil que temos muita bagagem por causa dos materiais mesmo, mas eu tenho eles digitais, sempre que eu preciso procurar um texto, procurar uma fundamentação teórica, e mesmo que eu não uso os livros do PNAIC em si, eu procuro, procurar os autores que fundamentaram o PNAIC, Moraes, Neri, são teóricos importantes da minha trajetória. Eu tenho a caixa do PNAIC também, eu ganhei o trilhas, tem todos os jogos e os livros de formação eu uso a caixa amarela, uso as atividades do Coruja, a gente plastificou para poder utilizar, vira e mexe eu estou

[intervenção PESQUISADORA]: a caixa da Coruja foi feita para cada Unidade Escolar da rede Municipal, você fez a sua caixa?

PROFESSORA A: sim, eu tenho os arquivos, a gente vai modificando, tem o bingo que é para consciência fonológica, eu pego, mudo as palavras, as parceiras [...] a gente vira um pouco referência, às professoras que são novas perguntam o que ela faria nesse caso e a gente sempre oferece a caixa amarela, ensina a jogar na RPS ou a gente pega os livros de literatura também, eles ajudam com a leitura deleite, tem os que utilizamos para fundamentação da prática

[intervenção PESQUISADORA]: a caixa de livros de literatura tem disponível para cada ano, tem na sua escola ainda?

PROFESSORA A: sim, mas não está mais organizado como antigamente, alguns foram se perdendo e não foram enviados novos, mas a gente conhece, ah esse livro está na caixa do primeiro ano, esse livro é na caixa do segundo, esse é do terceiro ou esse veio para a escola, mas a gente utilizou na formação, esse tem uma sequência didática bacana, ainda é bem utilizado na nossa unidade.

PESQUISADORA: E a base das atividades que você usa, as sondagens, diagnósticas, pintura das tabelas, essas coisas também?

PROFESSORA A: sim, as tabelas ficaram como prática de avaliação do próprio trabalho, com as tabelas a gente olha se está dando certo, se não está, para quem a gente precisa olhar melhor, para qual criança eu preciso pensar em atividades diferenciadas, se a maioria está alcançando ou não, acho que elas vieram no viés de ajudar a melhorar nossa prática é mais do que só a avaliação das crianças.

PESQUISADORA: Creio que você já respondeu que continua a usar as estratégias dos materiais ofertados pelo programa, nós tivemos muitas experiências que foram fundamentadas através das reflexões promovidas nas formações do PNAIC, gostaria que você me contasse de uma que te marcou, como prô alfabetizadora, e você trouxe aquilo para a sua prática e marcou muito o desencadear da ação?

PROFESSORA A: Pode ser tanto de português ou matemática?

PESQUISADORA: qualquer uma,

PROFESSORA A: Bom eu tenho algumas de língua portuguesa, mas a que eu fiquei famosa, o pessoal brinca 'olha a menina das latinhas' foi de matemática. O PNAIC trouxe para a gente, sempre pensando na questão da minha das crianças, coisas cotidianas para que a gente apresentasse na nossa prática escolar. Então, sempre que a gente vai montar um projeto, uma sequência didática ou qualquer outra atividade a gente pensa que precisa ser situações de interesse das crianças e que faça sentido ali para a prática social e para a vida fora da escola. Em 2018, fizemos um projeto somente com o primeiro ano para que as crianças pudessem discutir melhor a matemática, de forma prática, de modo que não fique só na lousa ou no papel e que faça uso do dia a dia delas. Então, decidimos juntar latinhas para trabalhar com sistema monetário e trabalhar situações de contagem que é prática do primeiro ano

[intervenção PESQUISADORA]: latinha de pomarola, de tomate, latinha de tudo?

PROFESSORA 1: não, latinha para vender, latinha de refri, de cerveja, latinha para vender, que tivesse uso comercial para o ferro velho.

[intervenção PESQUISADORA]: ok.

PROFESSORA 1: Então, juntamos as latinhas na escola, começou com o primeiro ano, tínhamos um sacão na escola, as crianças traziam, calculamos mais ou menos, não foi uma prática direta do PNAIC, mas pensamos em projeto e função social, mas o PNAIC teve grande contribuição por causa do módulo interdisciplinar, o que marcou do PNAIC e foi para este projeto são as marcas internas dele, porque várias delas foram apreendidas no PNAIC, mas em pensar nas questões que fossem do uso cotidiano, das crianças usarem, isto era muito fomentado no PNAIC de matemática. Então, vamos ensinar contas, vamos ensinar operações, mas vamos utilizar questões sociais das crianças, vamos trazer problemas que as crianças vivenciam, isso ficou muito marcado e a gente fez o projeto. As crianças trouxeram e contaram as latinhas, contavam quantas davam um kilo, 80 latinhas mais ou menos dá um kilo,

[intervenção PESQUISADORA]: interessante, vocês juntavam em um saco e pesavam, tinha uma balança?

PROFESSORA 1: Isso, nós fizemos várias sequências em cima disso, colocar criança junto, contar quantos sacos de latinha precisamos para formar uma criança? [por causa do peso], além de brincar com o peso de algumas formas, realizamos a equivalência monetária, à época, cada kilo de latinhas valia três reais, a professora ia ao ferro velho e trazia o dinheiro que era guardado no cofrinho da turma, além de juntar, contavam as moedas que vinham do ferro velho, a comunidade aderiu, chegamos a mais de três mil latinhas, em dinheiro, aproximadamente, cento e cinquenta reais, as crianças tinham que decidir o que fazer com o dinheiro, então, elas lançaram muitas ideias, algumas propuseram doar, outras queriam ir ao cinema, alguns queriam comprar brinquedo para doar à escola, pesquisamos o que poderia ser feito com o valor e a turma decidiu ir ao cinema, pesquisamos os filmes em cartazes, as crianças escreveram uma carta para o prefeito solicitando ônibus para levá-las, pois ônibus era só para passeios já programados.

[intervenção PESQUISADORA]: era turma de terceiro ano?

PROFESSORA A: Não, primeiro.

[intervenção PESQUISADORA]: Olha!

PROFESSORA A: Foi muito bacana, muito interessante. Fomos para o cinema, eles escolheram o filme, ah depois passamos na cultura, porque esse projeto foi finalista do concurso Professor Nota 10 da Revista Nova Escola, após a escola toda comprei a ideia, pelo menos o período da manhã, horário no qual estava. E juntamos latinha para a escola inteira e, novamente, fomos ao cinema, neste ano, estava em um terceiro ano, as sequências didáticas eram outras, trabalhamos multiplicação, o número de arrecadação de latas foi muito maior (era a escola inteira), fazíamos a contagem por aproximação e não mais um a um, os números eram maiores, porque o dinheiro que voltava era maior, as discussões eram mais difíceis porque havia muitas ideias com o que fazer com o dinheiro e não era só uma turma, montamos discussões interdisciplinares sobre a ajuda que estávamos dando para a natureza e os catadores de latinha também ajudavam o meio ambiente sem saber há muito tempo, foram discussões bacanas.

PESQUISADORA: Que legal! Inesquecível! Você chegou a aplicar em outros momentos ou não? Essa da latinha ficou.

PROFESSORA A: Apliquei, fui para o J. N. como AP e a gente também começou a fazer lá,

PESQUISADORA: Não tem como ir como gestora e não influenciar, hoje eu vejo.

PROFESSORA A: Sim, na época eles compraram um teatro com esse dinheiro, mas fizeram todo o processo de juntar e contar, foi a escola inteira, e no fim do ano eu não estava, estava afastada por causa da perna. [...]

PESQUISADORA: Essa é uma experiência que você vivenciou que foi promovida através da formação. Agora, dentro das interpretações e das adaptações que você estava falando sobre os jogos e tudo mais, você fez alguma que também te marcou, para você me contar?

PROFESSORA A: Eu tenho feito muito para utilizar com a Educação Infantil porque a proposta do PNAIC era para o primeiro ao terceiro, mas ele traz o letramento pela brincadeira que está inserida na Educação Infantil como viés, e o Arthur Gomes de Moraes que é uma referência para mim, ele fala muito do apartheid na escola pública, não foi na época do PNAIC, mas depois eu continuei o estudando, diz que a gente isola as crianças de 4 e 5 anos da discussão de consciência fonológica não que eu vá alfabetizar as crianças, quem me conhece sabe que vou para longe disso, mas que a gente pode sim promover brincadeira dentro do campo de experiência abordando a consciência fonológica, então eu tenho feito muitas adaptações dos jogos até porque eles possuem muitas regras, geralmente, eu pego as figuras dos jogos e modifico algumas regras, brinco mais no coletivo e não no individual, eu promovo assim discussão com rima, sonorização que são as propostas do jogo do PNAIC e a produção de texto.

[intervenção PESQUISADORA]: A própria palavra trinca, o jogo trinca mágica você pode trazer para eles a parte fonológica.

PROFESSORA A: Sim. Sempre brincando.

[intervenção PESQUISADORA]: Ao invés de usar a palavra, você substitui pela figura.

[continuação PROFESSORA A]: a batalha, a produção de texto porque no PNAIC veio bem forte a produção de texto e a análise é claro que na Educação Infantil eu estou agora, mas com os quatro e cinco anos a gente consegue produzir livro, para que as crianças consigam colocar suas ideias. No primeiro ano, eu sempre faço uma feira com o lançamento do livro deles coletivo ou não [...] é isso.

PESQUISADORA: Teve algum jogo que você adaptou que eles mais gostaram?

PROFESSORA A: O jogo adaptado mais significativo foi o trinca mágica, eles gostam. O batalha eu sempre modifico, eu coloco a foto deles, tentei adaptar um jogo de rimas, mas não deu muito certo.

PESQUISADORA: Agradeço muito a sua participação, adorei, contribuiu muito com a minha pesquisa.

PROFESSORA B

PESQUISADORA: Conte um pouquinho sobre o seu percurso formativo.

PROFESSORA B: Sou formada pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São Bernardo do Campo. Eu me formei em 1994, comecei a atuar em 1995 na rede estadual de São Paulo como professora de biologia para o Ensino Médio, noturno, não era a minha área, mas naquele momento era a carga horária que tinha. E me deram essa oportunidade para atuar, eu tinha uma diretora muito querida que sabia da minha formação enquanto pedagoga e que a minha atuação é no magistério. Ouvi que teria uma vaga no CEFAN [Centro específico de formação e aperfeiçoamento do Magistério] e ela me propôs apresentar um projeto, quem sabe eu não seria aprovada e foi o que eu fiz. Eu apresentei o projeto, consegui ser aprovada e fiz parte dessa equipe, projeto maravilhoso que durou até 2005 quando foi extinto pelo governo estadual de São Paulo. Nesse meio tempo foi aberto concurso para o Ensino Fundamental para atuar de primeiro ao quinto e como eu tinha essa habilitação, eu fiz o concurso. Graças a Deus tive a oportunidade de passar na primeira turma e tive a oportunidade de escolher uma escola próxima da minha casa que pôr graça e misericórdia era a escola que eu atuava como supervisora de estágio por ser fã e eu sempre dizia que eu voltaria naquela escola como professora para fazer a diferença e olha como o poder da palavra é forte, Deus abençoou! [...] naquela época era a escola do estado era referência e, em 2010, por ser uma escola central de referência ela foi escolhida para se tornar municipal no processo de municipalização. Nesse período, foi dada oportunidade para eu voltar para o estado e procurar uma outra escola para atuar [...] optei por ficar na rede Municipal de Santo André, depois saí para a rede estadual e fui atuar também na Fundação Casa. Nesse período, eu me especializei na formação do professor alfabetizador e eu não posso deixar de destacar o papel do curso do PNAIC na minha formação e que eu vou falar um pouquinho mais adiante [...]

PESQUISADORA: Comente um pouco sobre a sua formação no PNAIC.

PROFESSORA B: De 1010 até 2017 no qual atuei na rede Municipal de Santo André como professora alfabetizadora, eu tive a oportunidade de participar do curso de formação do PNAIC, é um curso que na minha opinião foi um divisor de águas, embora eu já tivesse feito o Letra e Vida, o Ler e Escrever que me deu uma noção bem grande de alfabetização, o PNAIC veio ao encontro de tudo aquilo que eu tinha, por exemplo, como preparar uma aula interdisciplinar, como trabalhar atividades com os alunos com deficiência, como adaptar as aulas, os planos, então, foi um curso que me deu uma bagagem enorme, não posso deixar de destacar o material do CEEL, aquela caixa cheia de atividades, de jogos e que a gente pôde trabalhar com os meus alunos. E, eu ainda trabalho hoje com os meus professores dos anos finais e médio, porque nós temos alunos que chegam tanto nos anos finais como no ensino médio analfabetos e, esse material, eu sigo e eu continuo seguindo mesmo na rede estadual, trazendo como proposta para os meus professores.

E ele ainda faz parte, eu lembro com muito carinho tudo que foi feito, todo trabalho que foi realizado, as estratégias que eu ainda utilizo, eu não posso deixar de destacar a importância desse programa na minha vida profissional.

PESQUISADORA: Relate uma experiência ou uma prática que por meio das reflexões das formações do PNAIC te marcou.

PROFESSORA B: Em parceria com a professora J., é uma professora excepcional de uma energia [...] sem palavras. E em 2015, nós tivemos uma atividade, um planejamento que foi feito. Uma atividade com uma leitura sensorial, [...] nós estávamos fazendo o curso do PNAIC, no qual ele dava sugestões de leitura de adequação de atividades com os alunos e como nós trabalharmos interdisciplinarmente, a J. propôs essa [atividade], era o gênero também, na época, que nós estávamos trabalhando a J. propôs, nós trabalhamos, com esse livro Viviana rainha do Pijama que é o mais interessante, nós adaptarmos para os nossos alunos com deficiência e, principalmente, o nosso aluno M. que era cego e foi um sucesso, nós tivemos a oportunidade de apresentar, de compartilhar essa atividade também em uma formação do PNAIC, foi lindo, e essa atividade já falei para os meus professores, eu vou desenvolver com eles porque, como agora na rede estadual a gente também tem alunos de inclusão, não dá para desvincular, não dá para eu não levar tudo aquilo que eu aprendi trabalhando na rede Municipal de Santo André e o apoio do projeto PNAIC, não posso falar da V. [orientadora do PNAIC] sem essa experiência.

Com o gênero convite, levamos diferentes tipos de convites (casamento, aniversário, formatura, outras festas e atividades) para a sala de aula para que os alunos explorassem e percebesse quais informações não podem faltar. Com a carta os alunos aprenderam a estrutura do texto, fizeram texto coletivo, preencheram envelopes e colocamos no correio, fazendo a correspondência com alunos de outra escola que estavam também trabalhando o livro.

Além disso, os alunos pesquisaram sobre os animais que apareciam na história (habitat, alimentação, curiosidades). Levei a eles o mapa mundi para localização do habitat dos animais e distância entre seus locais de origem. Produziram uma maquete com o quarto da Viviana.

E no final do ano, fizemos uma festa do pijama com as 2 turmas junto.

Pedimos aos pais camisetas brancas e os alunos pintaram cada um o seu pijama. Logo fizeram a escrita de uma nova página do livro.

Lembro que na Festa Cultural, os alunos reproduziram o ambiente do quarto da Viviana e expuseram no varal os seus pijamas e paginas do livro. Neste dia, aos pais foi reservada 2 sessões da História Sensorial para que também sentissem as mesmas sensações do amiguinho da turma.

Na festa do pijama fizeram um desfile com os pijamas e escolheram, votaram no pijama mais bonito, igualzinho ao livro.

PROFESSORA B: Eu reitero a caixa de atividades do CEEL e as propostas do PNAIC, elas ainda são desenvolvidas por mim nas formações de professores, tanto dos anos finais quanto ensino médio e, principalmente, com a Fundação Casa porque lá eles recebem alunos de várias série,s de vários anos, e muitos deles, muitas das vezes, são analfabetos e precisam trabalhar desde o início alfabetização e todo esse material tem nos ajudado muito.

PROFESSORA C

PESQUISADORA: [...] Eu quero que na primeira parte você nos fale de sua trajetória, de sua formação acadêmica, do tempo que você tem na docência, das experiências. Desde quando você é professora? Sempre foi professora alfabetizadora? Enfim, fale um pouquinho de você.

PROFESSORA C: Beleza! Bom, eu estou na rede Municipal a 27 anos, completei agora. Antes disso, eu trabalhei por um ano numa escola particular, eu tenho 28 anos de Magistério, eu fiz o magistério aqui de São Bernardo. [...]. Bem, olha só, [...] muito do que eu faço tem haver com o que eu aprendi no magistério e tem haver com a forma com que a gente encara a educação [...] eu terminei o magistério em 94 e, em 95, finalzinho do ano, em outubro eu ingressei na rede Municipal de Santo André, a princípio, era apenas de Educação Infantil. Então, minha carreira começou na Educação Infantil, eu estava trabalhando numa escolinha particular também [...] Em 97/98, à rede de Santo André começou a trabalhar também com os alunos do Ensino Fundamental, por isso, eu passei para o fundamental, foi uma coisa assim, que não queria, mas que fui obrigada porque a minha matrícula tinha sido feita errada [...] fui para a primeira série e [...] fui chorando, meu Deus! Nunca trabalhei. Não entendi na hora não, mas eu me apaixonei pelo fundamental. Comecei, logo naquele ano, por tudo que eu tinha aprendido sobre alfabetização e hipóteses de escrita, sondagem, jogos, [...] eu sempre trabalho no fundamental, já peguei todos os anos, já trabalhei do primeiro ao quinto, mas onde eu me identifico mais, [inaudível] gosto do anos iniciais mesmo, primeiro, segundo e terceiro ano.

[**intervenção pesquisadora**] eu também, fico mais à vontade, eu gosto de acompanhar essa aprendizagem. [...]

[**continuação PROFESSORA C**]: trabalhei também em São Bernardo, mas não me adaptei à rotina maluca de dois cargos, fui chamada para ser AP aqui em Santo André e exonerei São Bernardo. Nestes 27 anos de rede municipal, eu passei alguns anos como assistente pedagógica, fiquei 8 anos e, acredito que foram uns 4 como orientadora do PNAIC fora da sala, não sei se foram 4, foi de 2014, é acho que foram 4 anos. Durante o PNAIC, fui fazer duas pós, uma de alfabetização e uma de psicopedagogia, e quando tudo terminou, o PNAIC acabou e voltamos para a sala de aula, busquei o mestrado para aprofundar questões de [inaudível], questões de alfabetização matemática. Terminei agora

[**intervenção pesquisadora**] em matemática? Teve haver com os jogos de matemática?

[**continuação PROFESSORA C**]: na minha prática ou no mestrado?

[**intervenção pesquisadora**]] no mestrado.

[**continuação PROFESSORA C**]: eu fiz o mestrado no ensino de matemática, minha linha de pesquisa é a investigação matemática nos anos iniciais. [...]

PESQUISADORA: Então assim, agora, você teve realmente como pô um exercício da docência na perspectiva dos anos iniciais, agora fala um pouquinho sobre o que o PNAIC contribuiu no seu processo de formação como pô, desde que você participou das formações e tudo mais, no que ele modificou a sua docência, a sua prática?

PROFESSORA C: Eu acredito que o PNAIC tenha sido a formação de maior impacto na rede Municipal de Santo André, não posso dizer das outras, mas da nossa rede. A partir dele, a gente pode aprofundar algumas coisas, [...] eu acho que na parte de português o maior impacto para mim foi a discussão sobre consciência fonológica porque as hipóteses de escrita a questão de repertoriar, a gente já vinha discutindo há algum tempo com o PROFA, mas em nenhum momento tinha sido tão aprofundado, a discussão sobre a consciência fonológica é fundamental no processo de alfabetização

[**intervenção pesquisadora**]: sim ela trouxe a caixa CEEL, os jogos que tornava a coisa mais lúdica, trazia essa consciência fonológica muito forte.

[**continuação PROFESSORA C**]: isso, era trazer a importância, primeiro o que era a consciência fonológica, que a gente não sabia muito bem, para que ela serve e como trabalhar, porque também não adianta ficar fazendo família silábica, não era essa a intenção, tanto que alguns críticos ao PNAIC, pessoas que não conheciam o material, pessoas que não faziam a formação, criticaram falando que nós estávamos falando de família silábica e não era isso, a consciência fonológica [inaudível], e os materiais que vinham junto da formação, a gente conseguia colocar em prática, os jogos, a caixa CEEL os livros paradidáticos, as obras complementares foram muito importantes para a nossa formação, depois, na questão da matemática, foi a primeira vez que tivemos uma formação em matemática, assim na nossa rede desse tamanho, tanto que depois busquei o mestrado em formação matemática

[**intervenção pesquisadora**]: [inaudível] formação onde vimos nas várias áreas, ver a matemática dessa maneira foi muito bom.

[**continuação PROFESSORA C**]: sim, porque a gente acreditava que tinha que se fazer uma matemática também de forma construtivista, de forma que o aluno pudesse pensar sobre aquilo, mas como fazer? Em português a gente já viu, vamos fazer assim, vamos fazer um diagnóstico, fazer a sondagem da criança, e na matemática, não!? Eu acho que eles foram muito felizes na organização dos cadernos. Onde você conseguia consultar, eu quero trabalhar com dinheiro, com geometria, eu quero trabalhar com os números, valor posicional, operações, sistema monetário, então é tudo muito organizado; ele [PNAIC] traz uma apostila só com jogos e diz porque aquele jogo é importante para qual a área [...] a organização dos cadernos de matemática trouxe um diferencial bem grande

[continuação PROFESSORA C]: sim, e o quê eu acho que é bacana desse material é que ele traz o conteúdo matemático com a metodologia, ele juntou as duas coisas, então, na formação a gente não vai só vai para aprender matemática nem só a metodologia, é uma formação onde eu vou para aprender uma metodologia junto com a discussão do conteúdo [...]

[intervenção pesquisadora]: e junto com o paradidático, trazendo a relação das áreas do currículo

[continuação PROFESSORA C]: a gente conseguia realizar discussão, por exemplo, alguns conteúdos matemáticos que talvez tenha ficado falho na nossa formação enquanto aluno, por exemplo, numeração decimal, a gente nunca tinha parado para pensar o porquê, o PNAIC trazia, mas não trazia de forma isolada porque não era uma aula de matemática para professor, então ele trazia atrelado a uma concepção de ensino, a metodologia, a uma estratégia e recursos [...] então, eu acho que foram os maiores ganhos.

[intervenção pesquisadora]: [inaudível] e contribuiu muito para o seu processo formativo e você conseguiu colocar em prática, fortalecendo a aprendizagem de seus alunos através do que recebia no processo de formação?

PROFESSORA C: Sim, porque não era algo muito difícil, não é uma coisa impossível de acontecer. Às vezes, você faz uma formação e você fala 'isso aí não tem como você ser aplicado, não tem aplicabilidade'; e as formações do PNAIC, muito pelo contrário, eram coisas simples

[intervenção pesquisadora]: que revolucionaram a rede, na época, todo mundo comprando os materiais

[continuação PROFESSORA C]: a gente não conseguia comprar palitos em Santo André, todo mundo comprando, uma coisa simples, palito de sorvete e elástico de dinheiro, então, tinham jogos que eram lápis e papel

[intervenção pesquisadora]: aquele movimento de todo mundo aplicando

[continuação PROFESSORA C]: isso, isso que eu acho que é bacana porque para mexer com o professor, para a gente sentir-se tocado, você tem que pôr em prática e depois discutir como foi, se você só ouve e fala: '- nossa legal', acabou, morreu ali.

[intervenção pesquisadora]: Depois que o PNAIC chegou na sua vida, mudou a sua concepção, a sua forma de pensar o exercício da docência, então você não se vê professor alfabetizador sem vincular o PNAIC?

PROFESSORA C: Sempre gostei muito da concepção que ele trazia, da metodologia, da ideia do que ele era. Eu já tinha o olhar para algumas questões, talvez, por conta do PROFA e do CEFAM. Então, eu acho que também ele veio ao encontro e trouxe coisas novas, não foi só ao encontro, ele veio ao, mas ele também trouxe coisas novas e faz parte do meu dia a dia, não consigo mais dizer assim: '- olha eu vou trabalhar, mas eu não vou pegar mais nada que eu fiz no PNAIC'; não, porque isso já está internalizado.

PESQUISADORA: Já está enraizado, então você faz uso, do que você faz mais uso S.? **PROFESSORA 3:** Olha, hoje eu tenho um terceiro ano, todos já estão alfabéticos, assim cada um do seu jeito, mas todos alfabéticos. Então, [...] neste momento eu não uso tanto os jogos, por exemplo, jogos da caixa CEEL, não utilizo eles, hoje o que eu uso mais são as ideias de produção de texto e revisão, a gente já tinha visto lá no PNAIC como trabalhar produção de texto, para repertoriar primeiro na questão do gênero, depois fazendo análise de texto, [...] depois que faz a produção, depois, faz a revisão, hoje eu uso muito essa parte de produção de texto lá do PNAIC. A oralidade é algo também que eu trabalho muito e não só o bate-papo na sala de aula, mas também dos gêneros orais, [inaudível] isso do eixo

[intervenção pesquisadora]: a questão de trabalhar a oralidade essa é a diferença, não é um bate-papo, é você realmente desenvolver para que a criança fale, exponha e apresente, [isso] faz muita diferença

[continuação PROFESSORA C]: faz, faz muita diferença a segurança depois para se colocar e tudo. Em matemática eu uso muito porque na questão da língua estava muito focada mesmo, lá nos primeiros cadernos na apropriação do sistema. Em Matemática tem todos os eixos que se trabalha sempre, eu uso muito na geometria algumas estratégias que a gente usou no PNAIC, palitos e massinhas para as formas espaciais, eu já utilizei esse ano, as discussões sobre sistema de numeração decimal como compor o número, eu utilizo os materiais que a gente aprendeu no PNAIC, as fichas escalonadas, o material dourado já usava, mas eu continuo usando muito esses materiais, os jogos também de matemática.

PESQUISADORA: Você construiu e tem no seu armário ou você tem um lugar na escola que você vê que as pessoas ainda fazem uso dos jogos e da formação do PNAIC?

PROFESSORA C: Não, eu tenho os meus. Eu fiz alguns que eu gostei, que me identifiquei mais, eu já fiz e já plastifiquei e deixo ali para eu usar sempre. Eu tenho meu acervo de elásticos que são herança de quando eu era formadora porque queria ter para poder levar para a formação e a minha caixa tem a massinha, peguei da escola e deixei para fazer trabalho de geometria. Os jogos, da caixa CEEL, são da escola quando eu preciso eu pego da escola, mas eu tenho o meu pessoal do Trilhas que seguem a mesma linha [...] que eu ganhei da formação quando eu fiz, mas os jogos de matemática ficam e um outro que nós confeccionamos para a caixa da Coruja eu confeccionei os meus.

PESQUISADORA: Você tem a caixa da coruja?

PROFESSORA C: Não aquela bonitinha como era, mas eu tenho alguns jogos que estavam ali, eu gosto muito, mexe-mexe, ditado recortado, são jogos que eu gostei muito e eu tenho os meus, eu plastifiquei e deixo lá na minha sala.

PESQUISADORA: Agora, conte para mim uma experiência que dê tudo que você já viveu, a gente sabe, acompanhou, uma que tenha realmente marcado e que você fez em cima das reflexões promovidos através da formação do PNAIC?

PROFESSORA C: [...] Uma que me chamou muita atenção por ter sido algo diferente, foi a que alfabetizei em árabe. Essa foi a mais ativa, mas eu lembrei agora, não fiquei lembrando também

[intervenção pesquisadora]: Mas é porque você usou alguma coisa que era da formação adaptando para a língua dele?

PROFESSORA C: É porque, não adaptei nada para o árabe. Ele não falava a língua portuguesa e eu não falo árabe, só português e a primeira coisa, assim, a primeira coisa que veio na minha cabeça, “- eu tenho que aprender árabe, aprender o alfabeto para poder me comunicar e poder alfabetizar”; eu fui conversar com o pai dele e falei: ‘- você pode me explicar como que é o alfabeto árabe porque eu vou tentar isso’; o pai [...] ele veio na lousa e nada Juliane, porque é muito muito difícil, ele falou para mim assim: ‘- professora não se preocupe, ensina em português’; [...] não vai ter jeito, terei que ensinar em português porque não vou conseguir aprender árabe.

[intervenção pesquisadora]: estava também aqui no Brasil, estava matriculado na sua escola

[continuação PROFESSORA C]: Como fazer? [...] a gente já tinha feito, já tinha acontecido o PNAIC, eu vou fazer com ele o que eu aprendi no PNAIC, eu vou trabalhar com jogos, para trabalhar consciência fonológica, só que ele tem que me entender, então eu pensei um pouco no aluno surdo, se ele fosse um aluno surdo eu teria que trazer imagens, [inaudível] coisas visuais, então era assim que eu fazia. Eu lembro que a primeira história que eu preparei para contar para sala com ele, [...] eu fiz os personagens e plastifiquei, eu ia contando e mostrando os personagens, encenando, um coração, o casal. Eu vi no rosto dele que ele estava entendendo alguma coisa, não deve ter entendido a história inteira, mas basicamente que tinham aqueles personagens, que eram apaixonados, que tinha um homem bravo. E aí eu ia por aí, eu ia contando e falando o nome dos animais e mostrando os personagens, e quando eu ia trabalhar os jogos do PNAIC, por exemplo, [...] Bingo do som inicial, então eu falava assim: “- Palhaço, que tem alguma coisa que começa com PA?”, aí ele “- pa, pa, pa”,

[intervenção pesquisadora]: mas ele já tinha conhecimento? Porque não é fácil

[continuação PROFESSORA C]: Ele não sabia português, mas ele ouvia muito, eu falava assim PA e eu apontava assim, por exemplo, Papagaio [gesto de desenho de imagem na mão], então ele foi aprendendo a língua portuguesa ao mesmo tempo em que foi se alfabetizando no primeiro ano. E ele terminou o ano alfabetizado.

[intervenção pesquisadora]: sete anos? Que dureza também para ele?

[continuação PROFESSORA C]: no começo foi difícil para todo mundo, eu tinha que fazer oh [gesto de comer], aí eu fiz cartões, com a rotina, com imagens e ele fazia a leitura.

[intervenção pesquisadora]: você usou a metodologia para os surdos, mesmo!

[continuação PROFESSORA C]: Ai Ju, eu pensei, eu tenho que partir de alguma coisa, ele não é surdo, mas [inaudível] eu me apeguei porque eu já tinha tido um aluno surdo e aí eu me apeguei nisso, ele vai aprender pelo sinais, pela imagem, pelos sons. Tem um vídeo dele

[intervenção pesquisadora]: ele montou um banco de palavras na memória, na cabeça dele [continuação

[PROFESSORA C]: ele tinha que escrever numa atividade quantas sílabas tinham os animais, aí eu perguntava assim porque ele não sabia falar aquele animal em português, ele sabia em árabe, e eu dizia elefante, ele repetia: ‘- ele, le, fan, ti’;

[intervenção pesquisadora]: que bonitinho,

[continuação PROFESSORA C]: aí eu falava gato, ele: ‘- gato’, isso, gato. Aí ele: ‘- ga/to’ [gesto com a mão o número 2], ah tem dois pedaços, ele ia escrever. Então, eu usei muito o material do PNAIC, os jogos, era um primeiro ano e foi a partir dos jogos que eu o alfabetizei, os jogos e todo esse trabalho de repertório tanto no oral quanto no escrito porque ele foi se apropriando da língua e se apropriando também da escrita dessa língua. Isso foi para mim muito significativo.

[intervenção pesquisadora]: fantástico.

PESQUISADORA: Essa era uma questão, e a última seria as interpretações e adaptações que você fez com a formação do PNAIC, a adaptação de jogos e de outras ações?

PROFESSORA C: A gente faz adaptação dos jogos por achar que aquele jogo ali para aquela turma já não tem mais desafio ou que tem muito desafio, você vai reduzindo não porque o jogo é ruim

[intervenção pesquisadora]: mas para repertório mesmo [inaudível]

[continuação PROFESSORA C]: por exemplo, a regra inicial do bingo dizia que a primeira criança que precisava daquela sílaba ia ganhar e as outras não, eu achava ruim, eu falava assim: “- poxa vida tem gente que nunca vai ganhar porque ela demora mais para perceber que ela precisa”, então, eu fiz todo mundo que precisasse daquele pedacinho marcava, fiz ficha a mais de papel ou pegava aquelas em branco que era de reserva, quem precisa do palhaço e aquele que não percebia, eu chegava na mesa dele dizia: ‘- você tem, olha aí que você tem’, para que ele focasse mais, descobrisse também, então todo mundo ganha vai ter aquele que vai ganhar primeiro, segundo, terceiro eu vou até o fim, eles querem terminar e falar bingo, não importa a ordem. Por exemplo, naquele jogo, que troca as letras, quando a criança tem muita dificuldade eu já dava para ela as letras certas para formar ‘pato’ e fora de ordem, agora criança que já está, sei lá, alfabética eu falava vai aí. [...] são pequenas adaptações ali no dia

a dia que são muito úteis para que você possa adequar aquele jogo às diferentes necessidades. Desses dois eu me lembro bastante, mas sempre que preciso faço adaptações, mas nas regras não de material.

[intervenção pesquisadora]: agora você está com um terceiro, e está trabalhando mais com produção de texto, que legal que a maioria está alfabetizado.

[continuação PROFESSORA C]: Graças a Deus, e os que não estavam, porque eu tive alunos, eu estou com a mesma sala desde o primeiro por conta da pandemia, eu quis continuar com eles, eu tive alunos que durante o ensino remoto ficaram a parte, eu tenho alunos que não participaram de nada, não entregaram atividade remota, não participaram das aulas online. Esses tiveram muita dificuldade, alguns retornaram só esse ano, se alfabetizaram no decorrer do ano, agora estão alfabético e só uma criança está alfabética, mas não ainda ortográfica, ela está alfabética na fase inicial, vamos dizer assim, os outros todos já estão leitores e produtores, alguns com muitos erros ainda ortográficos ou menos e eu tenho uma criança que é que TEA, está no espectro autista, ela ainda está se alfabetizando,

[intervenção pesquisadora]: mas se você faz uso de todas as estratégias que o programa traz, você garante que é a proposta do PNAIC, alfabetização até os 8 anos de idade

[continuação PROFESSORA C]: isso mesmo, são muitas coisas texto das leituras em voz alta pelo professor, porque não basta estar alfabética, eu não posso fazer uma coisa. depois da outra, primeiro alfabetizar para depois letrar, não, a gente tem que fazer isso ocorrer, a gente percebe que a criança mesmo não estando alfabética muito segura, ela produz bons textos, ela tem história, ela tem ideias, elas sabem como começar um conto

[intervenção pesquisadora]: [inaudível] até mesmo porque se você trabalha todos os eixos, como você fala que trabalha bastante oralidade, ela consegue, ela dá conta

[continuação PROFESSORA C]: sim, a gente fez o ano passado tipo um sarau, eu não sei como chama assim, de adivinhas, então eles tinham que trazer adivinhas para ler para os colegas e desafiá-los se eles conseguiam adivinhar ou não, eu gosto de trabalhar bastante assim e vejo que eles avançam, dá mais trabalho, mas eles avançam.