

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SÃO PAULO
PUC-SP

Jozeildo Kleberson Barbosa

Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo
2017

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Jozeildo Kleberson Barbosa

Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: Currículo, área de concentração Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

São Paulo
2017

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Membro da Banca

Membro da Banca

Membro da Banca

Membro da Banca

Dedico este trabalho aos meus filhos, Pedro Gabriel, Joaquim Felipe e Lourenço Miguel, a quem espero deixar o exemplo de firmeza de caráter, honestidade e paixão pela vida.

A minha esposa, Mara, com quem escolhi partilhar minha vida.

Aos meus pais, Duda (in memoriam) e Cinira.

Esta tese contou com o auxílio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior – Capes – por meio de concessão de bolsa discente.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a DEUS, sem o qual nenhum de nós teria o sopro de vida.

À Capes e à Fundasp, pelo fomento à pesquisa.

Aos professores, coordenadores e gestores do município pesquisado, que participaram ou não da investigação, pois todos foram muito importantes para o seu sucesso.

Aos professores pesquisados, pela colaboração.

Aos colegas do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, pelos momentos de amizade e companheirismo que vivenciamos durante esse período.

À Maria Aparecida, Cida, secretária do programa, pelo auxílio e pelo carinho com que trata todos os alunos.

Aos professores do programa Educação: Currículo, pelos ensinamentos e por transmitir a paixão pelo ensino em cada aula.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, os quais seria muito difícil escrever todos os nomes, mas estão na minha mente e coração; pois sem sua ajuda e apoio nada disso seria possível.

À professora doutora Cristina Zukowsky Tavares, por suas intervenções na qualificação e por participar deste trabalho.

À professora doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito, pela receptividade ao convite para compor a banca de defesa.

À professora doutora Marina Feldmann, pelos ensinamentos durante as aulas e por aceitar o convite de participar da defesa desta investigação.

À professora doutora Marli André, pelas valiosas contribuições à pesquisa e a disponibilidade em fazer parte da avaliação desta produção.

Ao meu orientador, professor doutor Marcos Masetto, pelo acolhimento, incentivo e por ser um exemplo de mestre; a quem eu já admirava por seus livros e, hoje, o admiro ainda mais, por ser um educador que escreve sobre o que realmente faz em sala de aula.

Ao meu pai, Duda (*in memoriam*), que sinto dentro de mim ao olhar para meus filhos.

À minha mãe, Cinira, pelo seu exemplo como pessoa e mãe, que nunca mediu esforços para que eu estudasse e sempre foi meu muro de arrimo.

Principalmente, à Mara, minha esposa, ao Pedro Gabriel, Joaquim Felipe e Lourenço Miguel, meus filhos, meus pilares de sustentação, que, mesmo nos dias de maior cansaço, encontro amor, carinho e felicidade.

BARBOSA; Jozeildo Kleberson. **Mudanças na prática docente de alfabetizadores no contexto do PNAIC**. 2017. 216p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP.

RESUMO

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é o maior programa de formação de professores alfabetizadores implementado em nosso País. Os programas de formação continuada estão sujeitos a uma série de variáveis políticas, sociais, culturais e pedagógicas, dessa forma, compreender como os cursos melhoram a qualificação de professores e as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos é um desafio e também uma necessidade para avaliarmos a efetividade de qualquer política pública nessa área. Meu encontro com o PNAIC foi devido a situação profissional de gestor de escola pública rural, na qual algumas questões relativas ao programa e a implementação do curso de formação de professores alfabetizadores me inquietaram. Sendo o PNAIC um programa voltado para a formação continuada dos docentes, dentre outros pontos, analiso que o PNAIC é promissor para a superação de lacunas de formação ou reconstrução/ressignificação dos conhecimentos dos professores, haja vista que atualmente a velocidade com que a sociedade vem se transformando é enorme e sem uma constante atualização profissional estes profissionais estarão longe de atender as necessidades de ensino e aprendizagem que são necessárias aos alunos. Desse modo, o objetivo principal deste trabalho foi investigar, junto a professoras alfabetizadoras que participaram do curso do PNAIC em 2014, aspectos de desenvolvimento de sua formação, as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e quais dificuldades encontraram, assim como o desenvolvimento profissional das docentes alfabetizadoras. Este trabalho foi realizado junto a oito professoras que participaram do curso de formação do PNAIC em 2014 e que atuam em um município do Vale do Ribeira/SP. A investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de resultados. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise documental, análise do conteúdo, a pesquisa documental, questionários e entrevistas. Como se constatou, todas as professoras afirmaram que com a formação do PNAIC mudaram/modificaram suas práticas. Indicam ter deixado de realizar atividades ligadas a uma concepção tradicional de ensino, como, por exemplo, o arremate e a produção de textos com uso de figuras. Os sujeitos da pesquisa indicam mudanças significativas em suas práticas e um processo de desenvolvimento profissional a partir do curso do PNAIC em 2014. Configuram avanços nas concepções, saberes e práticas de alfabetização, indicando que provavelmente se constituíram como melhores profissionais. Este estudo mostrou que um curso de formação bem orientado, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oportuniza a formação de alfabetizadores e a mudança das ações de ensino e aprendizagem nas escolas, traz contribuições e impactos na qualidade da formação docente e pode contribuir para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, não aprende.

Palavras-chave: Formação de professores alfabetizadores; PNAIC; prática docente; mudanças de prática; desenvolvimento profissional.

BARBOSA; Jozeildo Kleberson. **Changes in teaching practice of literacy in the context of PNAIC**. 2017. 216p. Thesis (Doctorate in Education: Curriculum), Program Graduate Diploma in Education: Curriculum. Pontifical Catholic University of São Paulo / PUC-SP.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) is the largest teacher training program implemented in our country. Continuing teacher education programs are subject to a series of political, social, cultural and pedagogical variables, understanding how courses improve teacher qualifications and teaching and learning practices of students is a challenge and also a necessity to evaluate the effectiveness of any public policy in this area. My meeting with the PNAIC was due to the professional situation of a rural public school manager, in which some issues concerning the program and the implementation of the training course for literacy teachers troubled me. Since the PNAIC is a program aimed at the continuing education of teachers, among other points, I analyze that the PNAIC is promising for overcoming gaps in training or reconstruction/resignification of teachers' knowledge, given the currently speed with which society comes transforming itself is huge and without a constant professional update these professionals will be far from meeting the teaching and learning needs that are necessary to their students. Thus, the main objective of this work was to investigate, along with literacy teachers who participated in the course of the PNAIC in 2014, aspects of the development of their training, the changes they introduced in their literacy practices and what difficulties they encountered, as well as the professional development of Literacy teachers. This work was carried out with eight teachers who participated in the training course of the PNAIC in 2014 and that work in a municipality of Vale do Ribeira/SP. The research was carried out from a qualitative approach of results. The methodological procedures used were documental analysis, content analysis, documentary research, questionnaires and interviews. As it turned out, all the teachers affirmed that with the formation of the PNAIC they changed / modified their practices. They indicate that they have ceased to carry out activities linked to a traditional conception of teaching, such as, for example, arming and effecting and producing texts using figures. The research subjects indicate significant changes in their practices and a process of professional development starting from the course of the PNAIC in 2014. They configure advances in conceptions, knowledge and practices of literacy, indicating that they probably constituted themselves as better professionals. This study showed that a well-oriented training course, such as the National Literacy Pact in the Right Age, facilitates the training of literacy teachers and changes in teaching and learning in schools, brings contributions and impacts to the quality of teacher education and can contribute To cope with the condition of the student who, even within the school, does not learn.

Keywords: Training of literacy teachers; PNAIC; teaching practice; practice changes; professional development.

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DME	Departamento Municipal de Educação
EAD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE	Orientador(a) de Estudos
Oscip	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PA	Professor(a) Alfabetizador(a)
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Praler	Programa de Apoio a Leitura e Escrita
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Renafor	Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
TPE	Movimento Todos Pela Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SisPacto	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UFA	Universidade Federal de Alagoas
UFP	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de não alfabetizados aos 8 anos	57
Figura 2 – Taxa de não alfabetizados aos 8 anos por estado	58
Figura 3 – Princípios gerais da formação continuada.....	86
Figura 4 – Temáticas do PNAIC	107
Figura 5 – Elementos da formação	110
Figura 6 – Conhecimentos norteadores da formação	114
Figura 7 – Princípios de desenvolvimento do trabalho pedagógico	116
Figura 8 – Processo de elaboração da Tese	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Programas de formação de professores alfabetizadores	31
Quadro 2 – Possíveis influências do PNAIC	32
Quadro 3 – Metas do TPE	34
Quadro 4 – Alguns números do PNAIC 2013	37
Quadro 5 – Números do ciclo de alfabetização	59
Quadro 6 – Comparativo PNAIC 2013 e 2014.....	72
Quadro 7 – Curso de formação – 2014.....	82
Quadro 8 – Cronograma da formação em 2014	83
Quadro 9 – Os saberes dos professores	95
Quadro 10 – O efetivo de pesquisa.....	131
Quadro 11 – Práticas que pararam de realizar, modificaram e incorporaram à sua atuação..	146
Quadro 12 – Mudança na prática pedagógica, relação com os alunos, visão de alfabetização e do ensino de matemática.....	161

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O pesquisador	15
Encontro com o tema.....	17
Definição do problema	18
Objetivos.....	18
Delimitação do problema	18
Justificativa	19
Metodologia da pesquisa	21
O cenário de estudo	24
Constituição da tese	26
1. PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	27
1.1. O surgimento do PNAIC	28
1.2. A instituição do programa	37
1.3. Compreendendo o PNAIC	42
<i>1.3.1. Alfabetização: concepções, problemas e o ciclo</i>	<i>45</i>
<i>1.3.2. Gestão</i>	<i>59</i>
<i>1.3.3. Formação.....</i>	<i>66</i>
1.4. Algumas reflexões	78
1.5. O curso de formação no município investigado	81
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PNAIC	86
2.1. Princípios da formação	86
<i>2.1.1. Prática da reflexividade.....</i>	<i>89</i>
<i>2.1.2. Mobilização dos saberes docentes.....</i>	<i>92</i>
<i>2.1.3. Constituição da identidade profissional</i>	<i>96</i>
<i>2.1.4. Socialização.....</i>	<i>100</i>
<i>2.1.5. Engajamento</i>	<i>102</i>
<i>2.1.6. Colaboração</i>	<i>104</i>
2.2. Mudanças de práticas do professor alfabetizador e o PNAIC	107
2.3. Avaliação dos professores sobre o curso de formação	118
3. A PESQUISA DE CAMPO.....	129
3.1. Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta de dados	129
3.2. Os sujeitos da pesquisa.....	131

3.3. Contribuição da formação inicial.....	132
3.4. Práticas de alfabetização que mudaram.....	139
3.5. Atitudes modificadas a partir da formação	153
3.6. Relação do curso com a mudança	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	193

INTRODUÇÃO

Neste momento apresento¹ a investigação realizada, iniciando pelo relato de minha vivência acadêmica e experiência profissional e de como se deu o meu encontro com o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC ou *pacto*).² Nesta introdução, defino o problema e os objetivos, delimito o tema do estudo e a sua justificativa. Apresento os procedimentos metodológicos utilizados para análise, o cenário de estudo e, por fim, a forma como esta tese é constituída.

O pesquisador

Ao pensar sobre minha trajetória acadêmica e profissional, vejo que, aos 16 anos, inicia-se o momento que considero mais importante e direcionador para ambas. Com essa idade, ingressei no curso de magistério de nível médio no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e, durante o período de três anos, me dediquei à minha formação escolar e profissional em período integral. Esse curso de formação foi repleto de estudos e percepções das questões docentes e foi essencial para direcionar as novas etapas e fases de minha vida.

Logo após concluí-lo, ingresso, aos 20 anos, na carreira docente; cheio de teorias, mas ainda vazio de práticas. Em 20 de dezembro de 2004, termino o magistério e, em 1º de fevereiro de 2005, assumo o cargo de professor dos anos iniciais do ensino fundamental do município em que vivia. Hoje percebo que não tive o tempo necessário para refletir sobre a condução de minha vida profissional, pois, num prazo de quarenta dias, vivenciei uma inversão brusca de papéis, deixei de ser um aluno para ser um docente responsável por uma classe multisseriada de alfabetização de alunos num bairro rural.

Esse primeiro momento de minha trajetória profissional foi de muitos erros, mas de grandes aprendizagens, pois não havia somente as questões de colocar em prática as teorias docentes como também dividia com outro professor a responsabilidade por preparar o lanche dos alunos, limpar e organizar a escola.

¹ Para redação deste trabalho, fiz a opção de utilizar a 1ª pessoa do singular.

² No lançamento, o Governo Federal tentou consolidar o termo *pacto* visando a dar maior força a suas ações, mas percebo que tem se consolidado a expressão PNAIC para designar o programa.

Concomitantemente com o ingresso na carreira de professor, iniciei o curso de Pedagogia, onde aprofundei meus conhecimentos e pude perceber que, para desempenhar a minha profissão, da melhor forma possível, deveria buscar e manter um processo de formação continuada.

Assim, entre o curso de Pedagogia e o ingresso no mestrado, realizei inúmeros cursos de formação, dentre os quais destaco os cursos de Formação para atuação na educação especial com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)³, de Ciências Contábeis e pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar. Paralelo a esse processo de formação, em 2009 assumi o cargo de professor de educação especial no mesmo município em que trabalhava e atuei como professor de uma sala de recursos multifuncionais até 2012, quando passei a exercer o cargo de diretor de escola num município vizinho.

Durante o período de 2011 a 2013, realizei o curso de mestrado, que foi a mola propulsora para a inserção no universo da pesquisa acadêmica. Ao defender a dissertação intitulada “Revelações de professores do 5º ano de uma escola pública do Vale do Ribeira sobre o ensino, aprendizagem e avaliação em Matemática”, abordei os conhecimentos de professores dos anos iniciais sobre itens da área de matemática da Prova Brasil. No término, percebi que ainda havia muitas questões para as quais eu não tinha respostas e que precisava amadurecer academicamente, o que me levou a buscar o curso de doutorado.

As inquietações trazidas no trabalho aqui apresentado, bem como as questões de formação de professores e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos estão estritamente ligadas ao meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Atualmente, como gestor de uma escola com alunos de educação infantil (creche e pré-escola) e anos iniciais do ensino fundamental, percebo que as questões sobre o PNAIC e as expectativas colocadas sobre este programa estão constantemente presentes nas conversas entre professores, coordenadores pedagógicos, gestores e secretários de educação, nos momentos pedagógicos como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conselhos de classes e série, etc.

Assim, o curso de doutorado se torna relevante na busca por respostas as minhas inquietações.

³ O termo vem sendo utilizado para designar os alunos que apresentam alguma deficiência ou transtorno de desenvolvimento.

Encontro com o tema

Meu encontro com o PNAIC se deu por conta da minha experiência profissional, enquanto gestor de escola pública rural. Na minha atuação como gestor, questões relativas ao programa e à implementação do curso de formação de professores alfabetizadores me inquietaram.

Sendo o PNAIC um programa voltado para a formação continuada dos docentes, dentre outros pontos, percebo que esses cursos/programas são fundamentais para a superação de lacunas de formação ou reconstrução/ressignificação dos conhecimentos e práticas dos professores, haja vista que, atualmente, a velocidade com que a sociedade vem se transformando é enorme e, sem uma constante atualização profissional, esses profissionais estarão longe de atender às necessidades de ensino e aprendizagem que são necessárias aos alunos.

Desse modo, esta pesquisa nasceu do encontro de aspectos de meu interesse como pesquisador: a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, políticas educacionais e a melhoria do ensino e aprendizagem, com destaque para a alfabetização. Busco compreender o PNAIC e investigar as mudanças de práticas de alfabetização de professores dos três primeiros anos do ensino fundamental, analisando assim uma ação, nesse caso do Governo Federal, para a melhoria da aprendizagem dos alunos e reversão de quadros desfavoráveis levantados pelo censo e por avaliações externas.

Procurar compreender um programa simultaneamente à sua implementação possibilita analisar um processo ainda em movimento e trazer à tona reflexões que podem contribuir substancialmente com o PNAIC e seu objetivo: a melhoria das práticas dos professores que atuam no ciclo de alfabetização.

Para compreender esse *pacto*, principalmente com relação à formação de professores por ser seu eixo principal de ação, é necessário acompanhar sua concretização e efetivação. Portanto, no desenvolvimento da pesquisa, pretendo contribuir para avançar nas discussões levantadas até o momento sobre o programa e evidenciar possíveis potencialidades do curso de formação dos alfabetizadores visando ao desenvolvimento profissional dos professores e à melhor qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Nesse cenário, surge meu problema de pesquisa.

Definição do problema

O curso de formação oferecido pelo PNAIC contribuiu para que os professores se desenvolvessem profissionalmente e mudassem suas práticas de alfabetização?

Objetivos

Objetivo geral:

- Investigar junto a professores alfabetizadores, que participaram do curso do PNAIC em 2014, aspectos de desenvolvimento de sua formação, as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e quais dificuldades encontraram.

Objetivos específicos:

- Investigar o curso de formação PNAIC como uma ação promissora de formação de alfabetizadores, desenvolvimento profissional e mudança de prática docente;
- Analisar as práticas de alfabetização que as professoras afirmam ter mudado a partir do curso de formação do PNAIC em 2014;
- Refletir sobre as atitudes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos que as professoras alfabetizadoras afirmam ter modificado com a formação;
- Evidenciar as percepções das professoras sobre a relação do curso com a mudança de suas práticas de alfabetização.

Delimitação do problema

Este trabalho foi realizado junto a professoras alfabetizadoras de um município do Vale do Ribeira/SP. Optei por não identificar a cidade e as professoras participantes buscando proporcionar maior liberdade ao grupo de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são oito professoras que participaram do curso de formação do PNAIC em 2014 e aceitaram o convite de colaborar com esta investigação, disponibilizando seus portfólios construídos durante aquele ano.

As ações de formação do PNAIC ocorreram durante os anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, mas, para o este trabalho, convidei docentes que participaram especificamente do curso

de formação em 2014, pois, nesse ano, construíram o portfólio de seu período formativo dentro do programa, material que subsidia dados para esta pesquisa.

Justificativa

Ao longo deste trabalho, é possível constatar que o PNAIC é um compromisso formal assumido entre o Governo Federal, o Distrito Federal, os estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade e/ou ao final do 3º ano do ensino fundamental. É um programa nacional formado pela conjugação de outros programas — como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) — e com ações inéditas, por exemplo, bolsa de estudos para todos os cursistas.

É o maior programa de capacitação de professores dos últimos anos, tanto pela sua abrangência como por envolver quase todos os municípios do Brasil. Entretanto, não é uma iniciativa inédita no sentido de formar professores alfabetizadores, pois, anteriormente a ele, houve a implementação, também pelo Governo Federal, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa (2001)⁴, do Pró-Letramento (2005)⁵, Programa Parâmetros em Ação (1999) e o Programa de Apoio a Leitura e Escrita - Praler (2009), todos voltados a formar docentes para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental.

Arroyo (2011) afirma que políticas como o Profa, Pró-Letramento e o PNAIC são políticas inclusivas, nas quais são propostas novas formas de se incluir os desiguais; no caso do PNAIC, os não alfabetizados até os 8 anos, cujo Estado e suas instituições e políticas se autoafirmam como a solução para os problemas. Em relação aos demais programas de formação, o PNAIC possui uma ampliação em termos de cobertura, de investimento financeiro e de medidas/ações previstas, mas foi concebido, segundo o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2012a), sobre as experiências dos programas anteriores.

⁴ Implementado entre 2001 e 2002 pela então Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, tinha como objetivo estabelecer referências para um modelo de formação continuada de alfabetizadores, partindo da resolução de situações-problema relacionadas à prática em sala de aula. A formação se baseou em três módulos e em programas da TV Escola, trabalhados pelos formadores de grupo. Dezoito estados e o Distrito Federal aderiram ao programa, que envolveu 89 mil alfabetizadores espalhados por 1.473 redes municipais de ensino. No estado de São Paulo, o Profa foi adaptado e implantado como Letra e Vida.

⁵ Ofereceu formação continuada a professores nas áreas de leitura e escrita e de matemática dos anos iniciais (1º ao 5º ano), no modelo semipresencial. Durante oito meses de atividades, baseadas em materiais impressos e em vídeos, os professores foram orientados por tutores, que receberam instruções em universidades formadoras ligadas à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Aproximadamente 180 mil professores, entre orientadores de estudos e cursistas, participaram do Pró-Letramento desde seu lançamento.

Os dados levantados pelo censo e pelas avaliações externas levaram à concepção do PNAIC como um *pacto* a ser assumido pelo Estado em suas três estâncias (federal, estadual e municipal) visando à superação dos dados levantados por indicadores de uma suposta baixa qualidade educacional, principalmente com relação à alfabetização.

Gatti e Barreto (2009), ao analisarem pesquisas sobre o Profa, abordam as dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada. As autoras afirmam que:

[...] as professoras que haviam participado de vários programas de formação para professores alfabetizadores nos últimos 20 anos na rede estadual de São Paulo, alguns com 60, 90 horas de duração, afirmam que ainda se sentem inseguras para modificar suas práticas de sala de aula. Suas dúvidas e indagações continuam sem resposta. Afirmam que mudaram, que sua concepção e suas ideias sobre alfabetização não são mais as mesmas, mas que isto não significa que os cursos tenham influenciado suas práticas. Queixam-se de que o programa não propiciou momentos de exposição em que pudessem relatar suas dificuldades e angústias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 211)

Nesse sentido, esta pesquisa é significativa para saber se algo semelhante aconteceu com o PNAIC, analisando seus dados e sua eficácia ou mesmo ineficácia para a formação de professores e, desse modo, contribuindo para sua retificação ou ratificação.

Realizar esta investigação sobre o PNAIC nesse momento possibilita trazer à tona algumas reflexões para possíveis contribuições para esse programa educacional que objetiva alfabetizar os alunos dentro do ciclo de alfabetização, até os 8 anos de idade. Gatti, Barreto e André (2011, p. 29) consideram que “faz-se necessário verificar como essas iniciativas que agora se implementam são postas em ação, com o objetivo de prover continuidades ou redirecionamentos”. Para as autoras, as políticas que vêm sendo implementadas necessitam de análise mais acurada. Procuro ultrapassar o escopo desse *pacto* de forma que permita ressignificar um tema tão recorrente nos últimos anos: a formação de professores alfabetizadores.

Pergunto-me se é possível ou não considerar a formação continuada de professores oferecida pelo PNAIC como uma ação promissora para a mudança das práticas de trabalho de professores que atuam no ciclo de alfabetização, pois a finalidade de qualquer formação deve ser proporcionar saberes que permitam buscar, por meios próprios ou colaborativos, caminhos que auxiliem o desenvolvimento profissional. Esta pesquisa busca dar possíveis respostas para esse questionamento.

Imbérnon (2002a) defende que a formação é um elemento essencial para o desenvolvimento profissional do professor. Penso que o desenvolvimento pessoal e profissional implicam crescimento, mudança, melhoria, adequação do próprio conhecimento, das práticas pedagógicas e de atitudes no trabalho e para com o trabalho. É um processo sistemático de melhorar qualidade da sua própria atuação.

Por fim, considero este trabalho com potencial para contribuir com a melhoria do programa, ajudar professores a se desenvolverem profissionalmente e as escolas e redes de ensino a aprimorarem suas propostas e práticas de alfabetização.

Metodologia da pesquisa

Esta investigação foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. Chizzotti (2001) afirma que as pesquisas têm se caracterizado pela forma como os dados são coletados e pela análise que é realizada posteriormente, podendo ser qualitativa ou quantitativa. Para André (2013, p. 97), a pesquisa qualitativa se fundamenta “numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

Segundo Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa na atualidade envolve um campo transdisciplinar entre as ciências humanas e sociais, com “tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre” (ibid., p. 221). Ainda, conforme o autor, tudo isso acontece para dar sentido ao fenômeno e para interpretar os significados atribuídos.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 221)

Sobre o rigor metodológico para esse tipo de pesquisa, André (2013) defende que não é a atribuição de um nome que o estabelece, “mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (ibid., p. 96). Nessa

perspectiva, esta pesquisa se realiza por meio de uma abordagem de natureza qualitativa por ser a mais adequada aos seus objetivos.

Ao destacar que na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos, Chizzotti (2001) enfatiza que

[...] a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto. Todos os sujeitos são igualmente dignos de estudo, todos são iguais, mas permanecem únicos, e todos os seus pontos de vista são relevantes. (CHIZZOTTI, 2001, p. 84)

Optei por não identificar o município pesquisado visando não causar qualquer constrangimento a essa cidade ou aos professores que nela atuam. Sujeitos que participam de uma pesquisa, por vezes, podem reter informações importantes devido à insegurança com relação ao seu anonimato e/ou para não caracterizar uma imagem negativa de seu local de trabalho, por receio de retaliações causadas pela sua participação em uma investigação que pode apresentar as deficiências de um município e sua rede de ensino.

Ao descrever o cenário de estudo, considero que o anonimato, provavelmente, se mantenha apenas com relação ao nome do município, pois busquei descrevê-lo da forma mais detalhada possível, mas pretendo evitar qualquer constrangimento que possa ser originado pela investigação.

Os procedimentos metodológicos utilizados são coerentes com a abordagem de pesquisa escolhida: questionários e entrevistas, análise documental e análise do conteúdo. A última foi muito importante para a análise dos portfólios das professoras alfabetizadoras e das respostas aos questionários e às entrevistas.

Para análise dos documentos pesquisados e coletados sobre o PNAIC e sua implantação, principalmente, os portfólios das professoras, utilizei a análise documental, considerada decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas e é indispensável a qualquer investigação. Como bem destaca Bardin (1977):

Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o

máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados. (BARDIN, 1977, p. 45-46)

Partindo dessa afirmação, concluo que com a análise documental é possível trazer à tona informações que estão implícitas nos documentos e explicitar os seus significados de forma a facilitar o acesso do leitor a essas informações. Ela é utilizada para a obtenção de dados e pode ser realizada no momento em que o fato ou fenômeno ocorre ou posteriormente.

Ao iniciar uma pesquisa, é importante analisar de forma minuciosa todas as fontes documentais que possam dar suporte à investigação projetada. É preciso captar os principais tipos de documentos: fontes primárias (dados históricos, bibliográficos e estatísticos; informações, pesquisas e material cartográfico; arquivos oficiais e particulares; registros em geral; documentação pessoal - diários, memórias, autobiografias; correspondência pública ou privada; etc.) e secundárias (imprensa em geral e obras literárias).

Sobre a análise do conteúdo, Chizzotti (2006, p. 98) afirma que seu objetivo “é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Organiza-se em três fases cronológicas: pré-análise (fase da organização da pesquisa, o material é organizado com o objetivo de torná-lo operacional e para sistematizar as ideias iniciais); exploração do material (onde são definidas quais serão as unidades de registro e as unidades de contexto; define-se os sistemas de categorias e os sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro dos documentos); e tratamento dos resultados (é o momento da interpretação; essa fase permite o tratamento dos resultados, a elaboração de tabelas com as informações fornecidas para análise).

Já os questionários, utilizados para a coleta de dados junto às professoras, visam proporcionar informações sobre o curso de formação, sua implantação, as concepções das professoras sobre o percurso formativo, as possíveis contribuições à prática das docentes, os desafios que se impuseram para colocar em prática os conhecimentos adquiridos, entre outras questões. Lakatos e Marconi (2003) sugerem, para uma melhor organização da pesquisa, que as perguntas sejam agrupadas por blocos temáticos, o que facilita a análise das informações coletadas e a classificação quanto a sua forma.

As entrevistas visam a elucidar os dados resultantes dos questionários e, assim, formar uma opinião mais apurada sobre as questões analisadas.

Os procedimentos metodológicos apresentados objetivaram possibilitar a análise dos dados obtidos no decorrer do processo de desenvolvimento do trabalho e para a construção do relatório de pesquisa de uma forma qualitativa.

O cenário de estudo⁶

O município onde desenvolvi a pesquisa possui um dos maiores territórios do estado de São Paulo e está localizado na parte sul, no Vale do Ribeira.⁷ É formado por 39 bairros, onde poucos possuem acesso por estradas asfaltadas. Em sua maior parte, o acesso aos bairros é por estradas de terra que nem sempre estão em boas condições de tráfego.

Como características geográficas; possui área de 1.656,728 km². Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), sua população estimada é de 15.289 habitantes e sua densidade é de 8,84 hab./km², e está localizado a 250 km da capital do estado. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,733.

Na área da educação, o município é responsável pela educação infantil (creche e pré-escola) e pelos anos iniciais do ensino fundamental.⁸ Possui Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5.6, atingido em 2015, alcançando a meta projetada para o ano de 2015. Para 2017, 2019 e 2021 as metas projetadas são respectivamente 5.8, 6.1 e 6.3.

O município conta com parcerias importantes para o desenvolvimento da educação, como o Projeto Educa+Ação (parceria com a Fundação Bradesco), Rede Trilhas (Instituto Natura), Ler e Escrever (parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEESP).

Dos 72 professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental do município, 64 possuem nível superior (CARVALHO; NEVES; MELO, 2014). Os professores que não possuem formação em Pedagogia ou Normal Superior são licenciados em outras áreas do conhecimento, grande maioria em letras, matemática ou artes. Oito professores possuem apenas o magistério de nível médio.

Segundo a Carvalho, Neves e Melo (2014), dos 64 docentes com nível superior, 27 professores (42,2%) possuem pós-graduação *lato sensu*, o que pode ser considerado dentro os padrões dos municípios circunvizinhos. Mas considero que o aumento de professores com essa formação poderia ser um fator de melhoria da educação do município. Cerca de metade dos professores atuam em escolas rurais (ibid.), o que demonstra que esse município ainda concentra boa parte de sua população na zona rural. Os professores que trabalham nessas

⁶ Optei por não identificar o município onde desenvolvi a pesquisa.

⁷ É uma região localizada no sul do estado de São Paulo e no leste do estado do Paraná. Tem esse nome em função da bacia hidrográfica do Rio Ribeira de Iguape.

⁸ O município iniciou o processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental em 2000, por uma unidade escolar e, paulatinamente, foi incorporando outras, concluindo o processo de municipalização em 2007.

áreas podem ser considerados *viajantes*, pois, em sua maioria, moram na zona urbana e se deslocam diariamente para as escolas rurais por meio de transporte público ou próprio. A escola mais distante está localizada a 65 km do centro da cidade.

Muitas das questões levantadas por Arroyo (2007), ao tratar da temática de políticas de formação de educadores do campo, ficam evidentes na conversa com os docentes, tais como: dificuldades de formação específica para os educadores do campo, falta de um currículo que privilegie a população campesina (adaptação do currículo da zona urbana), professores que não moram na comunidade em que lecionam, etc. Esses aspectos podem até aparecer nesta pesquisa, pelo fato de o PNAIC ver a educação do campo como uma de suas ações e disponibilizar material de formação específico para os professores do ciclo de alfabetização nas zonas rurais.

O município possui seis escolas estaduais (que oferecem o ciclo II do ensino fundamental e o ensino médio), uma escola de educação profissional e nenhuma escola particular. Possuía um núcleo de educação superior na modalidade Educação a Distância (EAD), mas este encerrou suas atividades em 2015. Ao abordar a educação, o *site* do município afirma que:

Cabe ao departamento desenvolver políticas pedagógicas para promover a interação de escolas, pais, alunos e comunidades; promover o bem-estar dos estudantes através de atividades fora da sala de aula, com programações culturais e esportivas; promover o desenvolvimento da tecnologia em educação na rede municipal de ensino; assegurar padrões de qualidade de ensino e implantar políticas públicas de democratização do acesso ao ensino fundamental e de inclusão social.

Como órgãos de fiscalização da educação, o município conta com Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e Conselho Municipal de Educação (CME) atuantes em suas funções.

É um município que, apesar de ter um grande território, possui uma população pequena que se espalha por sua grande zona rural. Possui poucas escolas e estas, em sua maioria, se localizam nos bairros rurais e não possuem fácil acesso. As escolas necessitam de maior investimento no tocante à estrutura física e de materiais pedagógicos e tecnológicos para atendimento aos alunos. Apenas as escolas de maior porte possuem acesso a internet e outros equipamentos, como computadores e projetores. Nas escolas rurais, não há telefone fixo, utilizando-se telefonia pública (orelhões) próxima às unidades de ensino.

A partir deste cenário apresentado, espero ter construído uma ilustração do local/contexto onde se desenvolveu a pesquisa, mostrando as questões físicas, demográficas e/ou culturais que podem estar implícitas ou explícitas nas dificuldades de implementação do curso de formação ou nas reflexões dos professores sobre seu desenvolvimento, suas práticas e nas mudanças destas.

Constituição da tese

Esta pesquisa é constituída por três capítulos, além desta introdução já descrita acima.

O primeiro capítulo aborda o programa de formação do PNAIC, seu surgimento, sua instituição, modelo estrutural e detalhamento de seus elementos e problemáticas. Termina o capítulo com a implementação do curso de formação no município pesquisado.

No segundo capítulo, reflito sobre a formação de professores dentro do PNAIC e seus princípios formativos (prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração). Também são tratadas a formação de professores e as práticas de alfabetização, para, em seguida, analisar como se propõem as mudanças de práticas dentro do curso do PNAIC. Finalizo o capítulo com uma avaliação do programa através da análise do portfólio das professoras.

A pesquisa desenvolvida é apresentada no terceiro capítulo por meio do detalhamento das etapas e procedimentos adotados durante a investigação, apresentação dos sujeitos da pesquisa, sua formação e atuação profissional e algumas reflexões sobre a formação inicial das professoras para alfabetizar. Posteriormente, realiza-se a análise dos dados obtidos como foco em: práticas de alfabetização que mudaram com o PNAIC, atitudes que as professoras modificaram e a relação do curso com a mudança de prática alfabetizadora.

Ao final do relatório, apresento as considerações finais sobre a investigação desenvolvida.

1. PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Neste capítulo apresento alguns desdobramentos educacionais que podem ser apontados como gênese do PNAIC; discorro sobre a portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012f) que instituiu o programa e busco detalhar sua organização e estruturação em nível nacional, fazendo algumas considerações. Por fim, termino o capítulo com a implementação do curso de formação no município pesquisado.

Os dados levantados por pesquisas, pelo Censo Educacional e pelas avaliações externas apontam que muitas crianças brasileiras estão concluindo o ciclo destinado à alfabetização sem atingirem níveis de desempenho satisfatórios. Esse é um problema não só para um projeto de nação em médio prazo, como para a formação de cidadãos, pois é preciso ter em mente a importância da formação humana em detrimento da preocupação exclusiva com o desenvolvimento econômico do país e com a futura venda da força de trabalho.

Desde sua implantação, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) oferece evidências diretas e indiretas de dificuldades no processo de alfabetização dos alunos, o que diretamente se reflete nos resultados de aprendizagem dos alunos no 5º ano do ensino fundamental.

O PNAIC é um programa que foi desenvolvido de 2013 a 2016. Funda-se no papel do professor como importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento, pois é esse profissional que favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012a). Nessa concepção existe a necessidade de uma formação continuada que atenda às transformações da sociedade e às expectativas para a atuação docente de alfabetizadores.

Ressalto que o PNAIC é um programa recente e ainda há certa carência de estudos teóricos que abordem seus detalhes; também reconheço que, nos últimos dois anos, surgiram trabalhos analisando-o em alguns de seus aspectos. Entretanto, julgo que talvez não consiga ser tão elucidativo quanto gostaria ao apresentar os elementos desse programa, inclusive há essa carência de maiores esclarecimentos nos documentos que o normatizam. Desse modo, optei por nortear minhas considerações, em sua maior parte, a partir do *site* do programa (<http://pacto.mec.gov.br/index.php>) o qual passo a indicar como *Site* do Pacto; documentos oficiais disponibilizados pelo MEC, tais como os materiais de formação do PNAIC, principalmente seus cadernos; além de uma tese, dissertações e artigos, dentre estes, alguns

fazem parte dos materiais de formação. Entretanto, é importante mencionar que recorri aos trabalhos da área de formação de professores e alfabetização de alunos para me aprofundar nas questões que permeiam esse programa.

Para esse momento, procuro frisar que a educação encarada como um direito social vem ganhando cada vez mais destaque nas ações e elaborações de políticas públicas e sociais, sobretudo nas educacionais. Partindo dessa concepção, se preconiza garantir o acesso à educação — o que já se comprovou não ser suficiente — e o direito à aprendizagem de toda a diversidade de alunos, até então excluídos/desiguais (ARROYO; 2007, 2010, 2011), resultando desse processo a ampliação de políticas pautadas na diversidade das crianças em nossas escolas.

1.1. O surgimento do PNAIC

O PNAIC é uma política educacional colocada em prática por meio de um programa nacional voltado à melhoria da alfabetização de alunos, pretende contribuir para a redução das desigualdades educacionais e, também, sociais, através da alfabetização e o letramento das crianças até os 8 anos de idade. Desde o final do século XX, as políticas educacionais vêm sendo implementadas visando diminuir as desigualdades sociais através da educação. Ou seja, tais políticas têm concentrado esforços para a superação das desigualdades, conforme destaca Arroyo (2010). Segundo o autor, em 1990, havia as desigualdades de acesso e de permanência, entretanto, atualmente, é possível perceber uma busca por avanços contra as desigualdades de aprendizagem e à qualidade dos percursos escolares.

Historicamente, o Fórum Mundial sobre Educação de Dakar, em abril de 2000, e, conseqüentemente, a Declaração de Dakar⁹ (UNESCO, 2000) representam uma retomada do compromisso em alcançar os objetivos e metas da educação assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), dez anos antes, tornando evidente as dificuldades de atendimento das metas, seja integral ou parcialmente. No fórum de Dakar, já havia a indicação de melhoria de alfabetização das crianças.

⁹ Foi um compromisso global firmado por 164 governos reunidos na Cúpula Mundial de Educação. Os participantes se comprometeram a alcançar, até 2015, seis metas que estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade para contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade. Entre as metas estava: expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Ao analisar os objetivos propostos em 2000, constato a ideia de melhorar vários aspectos da qualidade da educação, de forma a garantir para todos resultados, reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. Destaco dois princípios de nossa Constituição particularmente importantes na reafirmação do direito à educação, que estão paralelos aos objetivos da *Educação para Todos*: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; e VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988, art. 206 - I e VII). Como as pesquisas vêm demonstrando, o acesso é um desafio que requer infraestrutura e recursos humanos, já a permanência e o sucesso são de natureza mais complexa e abrangente.

Posteriormente, o Programa das Nações Unidas intitulado *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ONU, 2004) fixou o ano de 2015 para concretizar a meta de atingir 100% de educação primária e de boa qualidade para todas as crianças; compromisso assumido por todos os países integrantes. Ao refletir sobre as reformas educacionais implementadas mediante propostas e programas de educação com a bandeira da melhoria da qualidade da educação, observo que essa é uma qualidade do ponto de vista do reformador, ou seja, não é uma *qualidade negociada* entre governo e sociedade, mas de uma qualidade neutra e despolitizada, visando prestar contas, nacional e internacionalmente, de índices e resultados educacionais.

Lovato (2014), ao discorrer sobre a formação docente, constata que:

[...] a influência de organismos internacionais e dos sistemas de avaliação nacional na constituição e elaboração de políticas públicas em educação, principalmente as voltadas para a formação continuada de professores, determinando como devem ser e proceder as formações docentes. Influência justificada pela necessidade de melhorar a qualidade da educação e da inadequada formação inicial dos professores que necessitam de programas de formação contínua para aprimorarem e melhorarem suas práticas docentes. (LOVATO, 2014, p. 9)

Para Arroyo (2010, p. 1381), as políticas e suas análises ficam empobrecidas quando se concentram nas *desigualdades intraescolares* e se enriquecem na medida em que avançam na “compreensão dos processos históricos de produção-reprodução das desigualdades sociais”. Assim, ao combater as desigualdades manifestadas nas escolas, não se pode atentar somente para aspectos educacionais, mas deve-se analisar sua conjuntura social, indo além das visões reducionistas dos problemas.

Entre os quatro eixos de ação do PNAIC, está o maior programa de formação continuada de docentes dos últimos anos, tanto pela sua abrangência quanto por envolver

praticamente todos os municípios do Brasil. Penso que a alfabetização pode ser considerada uma estratégia importante para contribuir com a redução das desigualdades sociais e escolares, com um potencial significativo para transformação da realidade social, econômica e educacional. Mas defendo que o foco das políticas educacionais, como o PNAIC, seja a escola e seus problemas e não apenas os professores e suas práticas de ensino.

Entendo que os problemas de qualidade da educação escolar não se reduzem a uma questão técnica e nem se trata de implantar novas teorias ou novas técnicas de ensino que devem ser transmitidas aos professores. É de suma importância que a formação inicial e continuada esteja inserida em um projeto de educação, com estratégias e abordagens voltadas para as práticas de ensino; principalmente nas propostas de formação de professores em serviço. Entretanto, um projeto de melhoria da qualidade do ensino não pode se sustentar basicamente em políticas de formação continuada, pois, para mim, trata-se de uma estratégia equivocada, já que restringe e simplifica o trabalho docente e os problemas das escolas e das redes de ensino.

Ao buscar sua essência, o PNAIC surge com base em desdobramentos políticos e educacionais anteriores, ligados à globalização, aos movimentos políticos e sociais, ao currículo da educação básica, às avaliações externas e à formação de professores. O discurso oficial afirma que suas ações se pautam em programas anteriores, tais como o Profa e o Pró-letramento. Souza (2014b) corrobora essa afirmação:

A formação continuada não é algo recente, embora tenha sido potencializada nas últimas décadas, e existem vários motivos para a criação de programas, como os índices quantitativos dos sistemas nacionais de avaliação e a ideia de que a formação continuada pode aumentar a qualidade da educação. Com esta intenção, desde 2003 está sendo desenvolvido pelo MEC/Secretaria de Educação Básica (SEB) diretrizes, ações e processo de implantação da política de formação continuada, e logo tornou público a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005). Anterior ao PNAIC, existiram outros programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa Parâmetros em Ação; Programa de formação de professores alfabetizadores (Profa); Pró-Letramento; Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler). (SOUZA, 2014b, p. 8)

Para Lovato (2015, p. 1) “as políticas públicas e os programas voltados para a formação continuada de professores, no Brasil, elaborados e implementados em serviço, em sua grande maioria, têm como finalidade melhorar a ação dos docentes e suprir suas fragilidades”. Ou seja, esses programas são implementados para resolver problemas da formação inicial e atuam de forma compensatória.

Segundo o MEC, o PNAIC foi instituído com base nas experiências do curso de formação do Profa e Pró-Letramento, mas com certeza sua gênese está ligada a uma história mais ampla, pertencente a uma continuidade (sem determinismo) de posições e atividades humanas anteriores, de grupos teóricos com intencionalidades específicas apoiados por interesses políticos e educacionais. O Quadro 1 apresenta os últimos cinco programas voltados a formação continuada de professores alfabetizadores.

Quadro 1 – Programas de formação de professores alfabetizadores

Formação continuada	Início
Programa Parâmetros em Ação	1999
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)	2001
Pró-Letramento: Mobilização para qualidade de Educação	2005
Programa de Apoio a Leitura e Escrita (Praler)	2009
PNAIC	2012

Fonte: Elaborado pelo autor.

Constata-se que, em apenas 13 anos, foram implementados cinco programas voltados à melhoria de atuação dos professores alfabetizadores, demonstrando, a meu ver, um investimento significativo do Governo Federal para a alfabetização. Como afirma Manzano (2014, p. 15), “o PNAIC, mais um programa educacional, vem compor o quadro de ações governamentais para a formação continuada de professores alfabetizadores em todo o Brasil”.

Também foi possível encontrar indicações de que o PNAIC é uma ampliação reorganizada do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC (CEARÁ, 2015), implementado no Ceará, em 2002, com auxílio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). As semelhanças entre os programas vão muito além de suas nomenclaturas e a fixação de uma *idade certa* para a alfabetização. Programas como PAIC e o PNAIC estão articulados a uma política determinada, que segundo Souza (2014b),

[...] orienta o liame de um projeto de educação, então, para apreender o fenômeno, colocamo-nos diante de algumas problemáticas e buscamos desvelar quais são as conexões que o definem e o criam. Existem campos de mediações que nos aproximam da gênese do programa, entre as quais a preocupação governamental com a alfabetização das crianças do país e a proposta de formação continuada para os professores. (SOUZA, 2014b, p. 8)

As reflexões da autora reafirmam o que defendi até esse momento. No Quadro 2, apresenta-se algumas possíveis influências para o PNAIC como política/programa de formação de professores alfabetizadores.

Quadro 2 – Possíveis influências do PNAIC

ALGUMAS POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO PNAIC	
Expansão da escolarização	Nos anos 1970 e 1980, com a ampliação do acesso escolar, muitos problemas ficaram em evidência e os altos índices de repetência e evasão provocaram a revisão do projeto educacional.
Disputas entre os diferentes métodos de alfabetização	Desde o século XIX, houve muitas disputas políticas e discussões sobre os diferentes métodos de alfabetização. A partir de 1980, a corrente teórica do construtivismo passa a ser hegemônica, tornando-se presente, inclusive, nas orientações oficiais, destacando-se sua presença nos PCNs.
Avaliações externas	Desde 1990, com o início das avaliações externas nacionais e a divulgação pública dos resultados, houve maior esforço dos gestores para sanar as dificuldades apontadas por essas avaliações e buscar a melhoria do desempenho dos alunos, o que é entendido como “qualidade de educação”.
Profissionalização dos docentes	O movimento de profissionalização originou algumas reformas educacionais da década de 1990 no Brasil, devido aos professores constituírem a maior categoria profissional.
Conferência Mundial de Educação para Todos	Em 1990, alguns compromissos foram assumidos pelo Brasil nessa conferência (Jomtien/Tailândia), convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Um dos compromissos era tornar universal a educação fundamental. Os compromissos foram reafirmados na Declaração de Nova Delhi, em 1993.
Plano Decenal de Educação para Todos	O MEC lança, em 1993, esse plano com prazo e metas para 10 anos, buscando garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea.
Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996	Essa emenda modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Prioriza o ensino fundamental, com a colaboração do financiamento de estados e municípios.
Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça o acesso de todos à formação básica comum (formação cidadã), com avanços em várias áreas, inclusive na formação de professores e na carreira docente. Até aquele momento, o ensino fundamental estruturou-se nos termos da lei nº 5.692 (de 11 de agosto de 1971, antiga lei de diretrizes e bases).
Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	Em 1997, o MEC lança os PCNs referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Direciona metas de qualidade para a educação do ensino fundamental do Brasil e no lugar da seriação inicial adotam o ciclo básico no intuito de efetivar a alfabetização e expõe como seus fundamentos e princípios a oferta de formação de qualidade para todos os alunos.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001	A lei aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 e dá outras providências. No PNE, a formação continuada dos professores é inserida no trabalho pedagógico e também é elencada como uma das prioridades. Conforme previsto na LDB, o PNE organiza prioridades e propõe metas a serem alcançadas nos dez anos seguintes. Entre suas metas, destacamos: universalizar o ensino fundamental; implantar o ensino fundamental de nove anos; reduzir em 50% a repetência e o abandono; e erradicar o analfabetismo até 2010. Suas metas estão associadas à formação, capacitação e valorização do magistério.
Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006	Institui o ensino fundamental de nove anos com a inclusão das crianças de 6 anos de idade nessa etapa da educação básica. Essa lei fez surgir a necessidade de reflexão sobre os conteúdos para essa faixa etária e desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Essa medida norteia a possibilidade de articulação de ações de educação continuada de docentes entre os três níveis de gestão: União, estados e municípios.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esse quadro não possui como finalidade esgotar as ações, leis e movimentos relacionados à educação que direta ou indiretamente podem ter influenciado na instituição do PNAIC, mas seu objetivo é apresentar um pequeno panorama dos desdobramentos relacionados à educação e às políticas de formação de professores e de alfabetização.

Para Lucio (2013, p. 113), “o desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, em um contexto particular, nos últimos dez anos, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino inicial da leitura e da escrita”. Para a autora, a constituição da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Renafor) é um outro desdobramento ligado a gênese do PNAIC, ela ainda aponta que o programa *espelha* que a criação da Renafor “deu continuidade ao grande desafio de dar conta do analfabetismo, em larga escala, e, respectivamente, estende as questões históricas da formação docente no país para o cerne da questão que é uma política educacional de formação” (ibid., p. 115).

Rolkouski (2013) reforça esta afirmação:

O PNAIC é um programa que tem o seu início em 2012. O histórico do PACTO é marcado pela experiência do Pró-Letramento que teve seu início em 2005 e pela constituição em 2004 da Renafor, que reuniu centros de referência em formação de professores e hoje agrega 18 IES, dentre outros fatores de ordem estrutural e legal, como, por exemplo, a instituição do ensino de 9 anos. Além disso, é embasado no PAIC Programa de Alfabetização na Idade Certa no Ceará, que obteve um sucesso considerável. (ROLKOUSKI, 2013, p. 6)

Entendo que, durante as três últimas décadas, em nosso País, houve uma busca de qualidade educacional com políticas, implementadas gradativamente, orientadas para obtenção de resultados mensuráveis. Seus objetivos estavam ligados aos compromissos da *Educação para Todos* e se orientaram por iniciativas que envolveram marcos legais e institucionais; instrumentos de planejamento, financiamento e avaliação; insumos para assegurar o acesso e a qualidade da oferta; e mecanismos de participação e mobilização da sociedade civil. São evidentes as influências das orientações e compromissos voltados aos objetivos da *Educação para Todos* em nossas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), concebidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e efetivadas em parâmetros; tais como educação primária universal e universalização do acesso e conclusão na *idade certa*.

Refletindo sobre os desdobramentos elencados anteriormente, a educação foi sendo gradativamente afirmada e reafirmada como um direito da criança de aprender e que o Estado deve ser o fomentador de ações que busquem efetivar esse direito. Para esse momento,

apresento comentários mais específicos ao Movimento Todos Pela Educação (TPE) que é reforçado pelo decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007d) com o Compromisso Todos Pela Educação e pelo Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007a), sendo consolidado no Plano Nacional de Educação 2014/2024 (BRASIL, 2014b), como ações mais recentes e mais diretamente ligadas aos objetivos do PNAIC.

O TPE foi fundado em 2006 e é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que, até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade. Em 2014, o TPE passou a ser uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip). É formado por representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que buscam a garantia do direito a uma *educação de qualidade*. Segundo o próprio TPE, seu objetivo é ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de investimentos na educação básica e a melhoria da gestão desses recursos. Esse compromisso foi desdobrado em cinco metas, apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Metas do TPE

Metas do TPE	
Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola	Até o ano de 2022, 98% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos devem estar matriculados e frequentando a escola ou ter concluído o ensino médio.
Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos	Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática até os 8 anos ou até o final do 2º ano do ensino fundamental.
Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano	Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é adequado para seu ano.
Todo jovem de 19 anos com ensino médio concluído	Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o ensino fundamental, e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o ensino médio.
Investimento em Educação ampliado e bem gerido	Até 2010, mantendo-se até 2022, o investimento público em educação básica obrigatória deverá ser de 5% ou mais do Produto Interno Bruto (PIB).

Fonte: Todos pela Educação (TPE, 2011).

Das cinco metas do TPE, resalto a segunda, toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos, o mesmo objetivo do PNAIC. O decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b) implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração

com o Distrito Federal, estados e municípios, pressupondo a participação das famílias e das comunidades, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, buscando a mobilização social para melhoria da educação básica. Seu artigo 2º, parágrafo II traz como diretriz “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (ibid.).

O PDE¹⁰ (BRASIL, 2007a) foi lançado quase que simultaneamente com o decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), e agregou 29 ações e programas do MEC para a melhoria da qualidade da educação. Também faz referência à alfabetização das crianças até, no máximo, os 8 anos de idade como uma de suas prioridades. Já no PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b), a meta cinco *alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental* possui sete estratégias:

5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;

5.3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização;

5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL, 2014b, s/n)

¹⁰ Para uma análise do PDE, sugiro a leitura: Saviani (2007).

A partir dessas observações, é possível verificar a confluência das ações do TPE, do decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), do PDE (BRASIL, 2007a) e do PNE (BRASIL, 2014b) para o surgimento, implementação e consolidação do PNAIC como um programa que traz a bandeira da alfabetização dos alunos até, no máximo, os 8 anos e no respectivo ano/série esperado, 3º ano do ensino fundamental, por meio da participação articulada entre o Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, das famílias e da sociedade, propondo-se a mobilizar seus esforços e recursos, visando valorizar e apoiar professores e escolas, proporcionar materiais didáticos para o trabalho com as crianças e implementando sistemas de avaliação, gestão e monitoramento da educação.

Souza (2014b) afirma que o PNAIC possui um contexto multifacetado e que se baseia no curso de formação Pró-Letramento; concordo com a autora, pois, ao refletir sobre programas de formação anteriores, pode-se observar que se criam políticas (programas) para a formação docente com objetivos específicos e prazos de duração, numa visão imediatista de resultados que vislumbram uma aparente qualidade de educação. Para ela, existem múltiplas dimensões e sofrem interferência de âmbitos que não estão apenas na educação,

[...] mas que fazem parte do meio social e se relacionam com essa totalidade – o Pacto que atua na formação dos professores alfabetizadores só existe devido a essa totalidade. A práxis da totalidade, que é indissociável da historicidade, constitui o Pacto e leis relacionadas a políticas de formação. (SOUZA, 2014a, p. 108)

Assim, ao buscar a gênese do PNAIC, não há possibilidade de se apontar uma linha única de concepção; muitas pesquisas apontam fatores e desdobramentos diferenciados para o surgimento do programa, mas deixo claro que, para este trabalho, fica evidente que o programa é fruto de uma confluência de ações, metas, políticas, programas, etc., que buscam a melhoria da educação, principalmente por meio de melhores práticas de alfabetização.

Ao analisar os números do PNAIC, constata-se sua grande dimensão, não apenas de investimento de recurso público, mas também de professores, alunos e escolas atingidas pelas ações. Como afirma o caderno de apresentação do ano de 2015 (BRASIL, 2015a), é o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC.

Segundo Rolkouski (2013), em se tratando de um país tão populoso e de grandes proporções territoriais, não é possível pensar em pequena escala, pois estaremos fadados ao insucesso. Para o autor, a pequena escala no Brasil é quase nada. “Somos aproximadamente 200 milhões de habitantes distribuídos em mais de 8,5 milhões de quilômetros. Isto sempre

deve ser levado em conta na elaboração de políticas públicas que pretendem fazer alguma diferença” (ibid., p. 10).

Todo programa educacional possui um público-alvo e a necessidade de investimento financeiro. No Quadro 4, apresento alguns números do PNAIC referentes a 2013.

Quadro 4 – Alguns números do PNAIC 2013

ALGUNS NÚMEROS DO PNAIC 2013	
Alfabetizadores em formação	317.207
Orientadores em formação	15.950
Alunos atendidos	9.435.373
Cadernos distribuídos	4.656.042
Jogos pedagógicos distribuídos	276.868
Obras/acervos direcionados às turmas do 1º ao 3º ano	10.729.575
Turmas do 1º, 2º e 3º ano e multisseriadas	400.069
Escolas atingidas	109.466
Estados que aderiram	27
Municípios que aderiram	5.420
Investimento no programa (até o final de 2014)	R\$ 2,7 bilhão
Curso e bolsas de estudo	R\$ 745 milhões
Livros didáticos, de literatura, obras complementares e jogos	R\$ 300 milhões
Universais e periódicas	R\$ 40 milhões
Sistema de gestão e bolsas para coordenadores locais	R\$ 50 milhões

Fonte: Elaborado pelo autor.¹¹

Detalhando a proposta de investimento do Governo Federal, que foi previsto em R\$ 2,7 bilhões até o final de 2014 (R\$ 1,1 bilhão em 2013 e R\$ 1,6 bilhão em 2014) e que foi dividido em formação por meio de curso e bolsas de estudo, livros didáticos, de literatura, obras complementares e jogos, avaliações; sistema de gestão e bolsas para coordenadores locais e prêmios... novamente friso que os valores do investimento são enormes e foram replanejados devido ao aumento do período do programa, pois, inicialmente, era de dois anos; em 2014, passando para três anos de duração; e em 2015, para quatro anos.

1.2. A instituição do programa

Para iniciar minhas considerações sobre a instituição do PNAIC como um programa educacional, destaco a afirmação de Resende (2015) sobre os primeiros sinais de apoio às ações que seriam desenvolvidas. Segundo a autora:

¹¹ Informações retiradas do *site* do Pacto (<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>) e da publicação São Paulo (2014).

As primeiras manifestações institucionais a respeito do PNAIC foram da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) que centraram na análise da amplitude política e da abrangência do programa, com forte respaldo normativo, estratégico e financeiro do Governo Federal. No campo social, o programa contou com uma rica divulgação nas mídias impressas e eletrônicas, com pronunciamentos de representantes do MEC, da Presidente da República e de parlamentares. (RESENDE, 2015, p. 17)

O PNAIC foi instituído pela portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012f), e é concebido como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade e/ou ao final do 3º ano do ensino fundamental. Por essa portaria do então ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva, o MEC e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmaram e ampliaram o compromisso assumido no decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007b) e com o PDE (BRASIL, 2007a).

Essa mesma portaria estabeleceu como mecanismos de avaliação da alfabetização dos alunos a aferição dos resultados, por meio de exame periódico específico, abrangendo a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; 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; e o apoio gerencial dos estados, aos municípios que aderissem às ações do programa, para sua efetiva implementação.

Pelas ações do PNAIC, o MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), se comprometeu a apoiar os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios para atingir o resultado esperado, a alfabetização de todos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. As ações previstas são: 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; Compartilhamento da gestão do programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e Garantia dos direitos de aprendizagem¹² e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.¹³

Para Leal (2015, p. 28), ao aderir ao princípio de direitos de aprendizagem, o PNAIC propõe ser “dever da escola promover a aprendizagem de alguns conhecimentos e habilidades fundamentais, o que constitui uma defesa de currículo mínimo”; assim, são propostos alguns

¹² Os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização estabelecem as habilidades e conhecimentos que as crianças devem ter adquirido ao fim desse ciclo.

¹³ Além da Provinha Brasil, o Inep lançou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Para mais detalhes sobre a ANA, acesse: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>.

conhecimentos e saberes mínimos que devem ser construídos e que seriam, posteriormente, avaliados pelo programa.

Aos entes governamentais que aderiram ao programa, houve a opção de não participar das ações mencionadas, caso já desenvolvessem ações próprias de alfabetização em seus sistemas de ensino e, assim, poderiam contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas¹⁴ (PAR) para implementação.

A portaria nº 867/2012 em seu art. 5º coloca como objetivos do PNAIC:

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

Suas ações se concentram em quatro eixos que devem ser integrados e complementares. O eixo *formação continuada de professores alfabetizadores* envolve a formação continuada de docentes das escolas das redes de ensino participantes das ações do PNAIC e a formação e constituição de uma rede de professores Orientadores de Estudo (OE). Ainda, na busca efetiva da participação dos docentes de classes de alfabetização e dos orientadores, o MEC concedeu bolsas de estudo nos termos da lei nº 11.273/2006¹⁵ (BRASIL, 2006b), com valores de R\$ 200,00 e R\$ 765,00, respectivamente.

No eixo *materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais*, o MEC se compromete a disponibilizar para as escolas: livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, distribuídos pelo PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD – Obras Complementares; jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

¹⁴ É um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do MEC, das secretarias de estado e municípios, num Sistema Nacional de Educação. Sua elaboração é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE.

¹⁵ Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O terceiro eixo, *avaliação*, teve sua estrutura na testagem do nível de alfabetização mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino no início e no final do 2º ano do ensino fundamental; disponibilização pelo INEP para as redes públicas de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; análise amostral pelo INEP dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil no final do 2º ano; avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Já o eixo *gestão, controle e mobilização social* se organizou na constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do PNAIC, estruturado da seguinte forma: Comitê Gestor Nacional, Coordenação Institucional, Coordenação Estadual e Coordenação Municipal; definição e disponibilização pelo MEC de um sistema de monitoramento das referidas ações; promoção do acompanhamento e monitoramento das ações, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola; fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do PNAIC, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento; mobilização da comunidade escolar, dos conselhos e da sociedade local em torno das ações do PNAIC.

No decorrer desta investigação, apresento mais detalhes sobre o eixo de formação de professores e gestão, já que possuem maior relação com esta investigação.

Com a portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012f), o MEC se incumbiu de aplicar as avaliações externas para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano; desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; promover, em parceria com as IES, a formação dos OEs (orientadores de estudo) e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderiram às ações do PNAIC; conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos OEs e dos professores nas atividades de formação nas redes de ensino; fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º da portaria; e fomentar as ações de mobilização e de gestão.

Já as IES parceiras deveriam realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; selecionar os formadores para o curso e assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais dos OEs; certificar os OEs e os professores

alfabetizadores que concluíssem o curso de formação; apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da formação.

Os estados e o Distrito Federal deveriam promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações do INEP; aplicar a Provinha Brasil no início e no final do 2º ano e informar os resultados por meio do sistema informatizado; instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito estadual ou Distrito Federal; gerenciar e monitorar a implementação das ações; designar coordenadores para se dedicarem às ações do PNAIC e alocar equipe necessária para a gestão; indicar os OEs de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação; fomentar e garantir a participação dos professores de sua rede de ensino nas atividades, sem prejuízo da carga horária em sala de aula; monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização; disponibilizar assistência técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades e na obtenção de resultados positivos; promover a articulação das ações do PNAIC com o Programa Mais Educação,¹⁶ onde houvesse, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Por fim, os municípios deveriam promover a participar nas avaliações do INEP; aplicar a Provinha Brasil e informar os resultados por meio de sistema informatizado; gerenciar e monitorar a implementação das ações; designar coordenadores para as ações e alocar equipe necessária para a gestão; indicar os OEs de sua rede de ensino; fomentar e garantir a participação dos professores nas atividades, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário; monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da ANA, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização; disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades nas ações e na obtenção de resultados positivos de alfabetização; promover a articulação das ações do PNAIC com o Programa Mais Educação, onde houvesse, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

Ao final da portaria, o MEC se compromete a implementar medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo para o alcance do objetivo

¹⁶ O Mais Educação foi instituído pela portaria interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo decreto nº 7.083/10, é uma estratégia do MEC para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

central do programa. Esse compromisso foi estruturado em forma de premiação das escolas com melhores resultados, algo muito semelhante ao que acontece no estado de São Paulo com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), ação muito criticada por especialistas em avaliação e gestão escolar.

1.3. Compreendendo o PNAIC

Como já mencionado, o PNAIC é a confluência dos avanços e das necessidades sociais, políticas e educacionais da atualidade. Como bem destaca o texto abaixo:

A educação brasileira, nesta última década, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. Todos esses fatos impuseram, também, uma maior aproximação entre os professores da Educação Básica e os professores que atuam na formação inicial e continuada dos docentes, favorecendo uma reflexão e um fazer conjunto desses atores, sobre as realidades diversas das escolas brasileiras, na busca de estratégias mais palpáveis e que atendam às diversidades. (BRASIL, 2012a, p. 6)

Paralelamente aos processos apresentados no texto, surge a necessidade de os docentes vivenciarem, tanto na formação inicial como na continuada, concepções pedagógicas que ajudem no enfrentamento dos desafios que encontram no dia a dia, para transformar sua prática, buscando a melhoria da aprendizagem dos alunos. A afirmação de Constant (2015) reflete a visão que busco delinear até esse momento:

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (CONSTANT, 2015, p. 13)

O PNAIC, na tentativa de melhoria das práticas de alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental, busca trazer para os professores esclarecimentos de dúvidas e apontar sugestões de recursos didáticos e outros materiais.

Para Rech et al. (2015), observa-se que:

Propor, implantar, implementar e organizar um Pacto para a alfabetização é possibilitar que todas as dificuldades e possibilidades sejam discutidas, incluindo a formação continuada do professor, as políticas de gestão e financiamento, os recursos didáticos e as práticas pedagógicas. Somando-se a isso, não se pode perder de vista qual a função da alfabetização, a dimensão que efetivamente ela atinge quando é garantida a todos, e como ela pode servir de instrumento para autonomia e humanização. (RECH, et al., 2015, p. 227)

As considerações levantadas pelas autoras demonstram a complexidade e os desafios impostos ao se buscar um compromisso que envolve um programa nacional de formação docente, mecanismos de gestão e financiamento da educação e o valor social do processo de alfabetização. Além disso, outro ponto a se destacar diz respeito ao atropelamento de outros processos tão importantes quando se foca em determinada meta.

Como afirma Rosa (2014, p. 58), na pressa de alfabetizar muitas vezes são ignorados os processos fundamentais para o desenvolvimento infantil, “brincar passa a ser visto como improdutivo. Muitas das políticas educacionais, ao longo da história da educação apenas consideram educação o que tem planejamento rígido e avaliação sistemática”. Dessa forma, a primeira contribuição do PNAIC é trazer novamente à tona a questão da alfabetização. Em segundo, é a instituição de uma política em forma de um programa com prioridade num problema educacional, a alfabetização de alunos regularmente matriculados,¹⁷ e induzindo os sistemas de ensino a enfrentá-lo conjuntamente; cuja União adota o regime de colaboração para pactuar as ações e as metas e para estruturar o arranjo institucional do programa nos estados e municípios.

A lógica presente no PNAIC é a mesma das demais medidas governamentais na área de alfabetização, em que o direito à educação é visto com a efetivação do domínio da leitura e escrita. Ou seja, chama as autoridades políticas – ministros, governadores, senadores, deputados, prefeitos, vereadores –, os agentes dos órgãos educacionais – diretores, professores –, pais e sociedade a não aceitarem com naturalidade o fato de crianças frequentarem a escola

¹⁷ Atualmente, o percentual de matrículas de alunos no ensino fundamental passou de 98,2%, segundo o INEP, no Censo Escolar 2012 (INEP, 2013).

e não conseguirem se alfabetizar. Assim, há a participação dos governantes, das escolas, dos professores, das famílias e a mobilização de toda a sociedade por meio de seu eixo de gestão e mobilização, como preconiza nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), ao instituir a educação como direito do aluno e *obrigação* do Estado, sociedade e das famílias de assegurá-lo.

Outro fator importante é que, sem o entendimento da alfabetização como um *direito* de todas as crianças, com certeza os alunos provenientes de lares com menor nível socioeconômico serão aqueles a pagar mais caro pela inoperância dos gestores políticos e da baixa qualidade de educação, pela pouca efetividade do trabalho pedagógico nas escolas e pela falta de investimento de recursos financeiros. Para assegurar que todas as crianças aprendam, cumprindo o compromisso assumido, são propostas diversas ações, de forma integrada; entre elas estão a distribuição de materiais didáticos e livros, produção de referências curriculares e pedagógicas, atividades de formação continuada, processos de avaliação e gestão e controle social.

Todos os professores de classes de alfabetização das escolas públicas puderam participar do curso de formação oferecido, visando à reflexão sobre as práticas que desenvolvem, para garantir que nenhuma criança avance para o 4º ano sem estar alfabetizada. O PNAIC traz a perspectiva de que o *direito* da criança de aprender e do professor de ter uma formação continuada é uma necessidade e dever do Estado. Nos textos dos cadernos de formação, é consenso a obrigação da ação docente para garantir que o direito de aprendizagem dos alunos seja efetivado e que haja efetividade do trabalho docente.

Ao tratar do termo *direitos de aprendizagem*, é importante destacar que, em 2010, o CNE propôs um documento no qual haviam novas diretrizes curriculares nacionais e o estabelecimento de expectativas para cada ano da educação básica. Entretanto, as expectativas de aprendizagem foram revistas e alteradas, surgindo a noção de *direitos de aprendizagem*, colocando-a como a efetivação de um *direito* de cada criança. Dessa forma, no PNAIC, eles são objeto de discussão entre os participantes, mas destaco que não aparecem como um documento (currículo) oficial, apenas de caráter orientador.

Durante a formação, há a proposta de uma progressão de aprendizagem, traduzida em três verbos: introduzir, aprofundar e consolidar. Os direitos de aprendizagem são uma organização do trabalho pedagógico e devem contribuir para o currículo ou, ao menos, levantar elementos para que seja discutido.

Apesar de possuir características que podem ser consideradas avanços em relação a programas anteriores, o PNAIC vem sofrendo críticas. Alguns desses questionamentos são feitos sobre a proposta de alfabetizar todos os alunos até os 8 anos, sendo apontado por

especialistas como é irreal, principalmente, ao se considerar os níveis tão desiguais dos alunos das escolas públicas. Outra consideração importante é destacá-lo como produto da situação atual da política educacional e internacional; que, numa linha implícita, tende a homogeneizar e vem numa articulação com intenções políticas, sociais e educacionais ligadas a instituições como o Banco Mundial (BM), Unesco, Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), etc. Essas instituições são as orientadoras das políticas neoliberais atuais que articulam interesses econômicos com as políticas sociais, destacando-se as educacionais.

Desse modo, ressalto aqui a necessidade de ir além da lógica do discurso proposto, ou seja, é preciso investigar os fundamentos que sustentam o PNAIC, buscando elucidar os problemas educacionais e não os simplificar como concepções que foram colocadas e hoje são comprovadas como insuficientes, tal como o simples acesso a escolarização como redentor dos males da sociedade.

No próximo item, reflito sobre alguns pontos latentes no PNAIC com um programa nacional voltado a alfabetização.

1.3.1. Alfabetização: concepções, problemas e o ciclo

A alfabetização das crianças é uma preocupação dos programas educacionais do MEC num tempo recente, ou seja, em pleno século XXI, nossa sociedade enfrenta problemas com as situações de analfabetismo, fracasso escolar e distorção idade-série. Na atualidade, “saber ler e escrever tornou-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (MORTATTI, 2007, p. 156). Mas penso que, para ter qualidade, o processo de alfabetização tem que possibilitar a inclusão do sujeito no mundo que o cerca. Nesse sentido, Soares (2011) defende que:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2011, p. 97)

Ao tratar da alfabetização e de seu percurso histórico em nosso País, Mortatti (2000) constata que, a partir do final do século XIX e início do XX, o ensino das primeiras letras para as crianças foi entendido como uma atividade que envolvia, principalmente, a codificação e decodificação dos sinais gráficos, e que as práticas dos professores estavam centradas na memorização de letras, sílabas, palavras ou frases soltas. Já os materiais pedagógicos

produzidos orientavam, passo a passo, as ações do professor, partindo das lições simples para as mais complexas, supondo que os alunos seguiriam juntos e, ao mesmo tempo, um caminho linear da aprendizagem da leitura e da escrita (ibid.).

A autora ao tratar da alfabetização com relação ao construtivismo e desmetodização, analisa que, a partir do início da década de 1980,

[...] em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p. 3)

A partir de 1980, pode-se perceber uma supremacia da tendência construtivista para a alfabetização de alunos, a partir de um discurso quase hegemônico dos governantes na proposta educativa dos estados e Governo Federal. Mortatti (2010) afirma que, ao longo de aproximadamente 130 anos de história da alfabetização no Brasil, a centralidade atribuída pelas políticas públicas se focou a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização:

[...] tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. Desconsidera-se, assim, que decorrem de opções e decisões relacionadas a determinada(s) teoria(s) educacional(is), fundamentada(s) em determinada(s) teoria(s) do conhecimento e integrantes de determinado(s) projeto(s) político(s) que lhe dá(dão) sustentação e motivação em determinado momento histórico. (MORTATTI, 2006, p. 329)

Ao buscar definir o que é alfabetização, a autora entende:

[...] como processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua materna, na fase inicial de escolarização de crianças – é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. (Ibid., p. 329)

No âmbito acadêmico, muito se discute sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Nos cursos de formação de professores, são constantes as ideias de Magda Soares, Ana Teberosky e Emília Ferreiro e a psicogênese da língua escrita (1986), Paulo Freire,

dentre outros, cujas reflexões contribuem para reconstruir as práticas de alfabetização e letramento. Esses especialistas possuem visões distintas sobre esse processo, mas defendem que o mero domínio do código de escrita não é suficiente para preparar nossas crianças para a vida em sociedade.

Soares (2010) defende a alfabetização como um processo ligado à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo, de escrita como código, que é preciso decifrar. A autora interliga a alfabetização ao processo de letramento, considerando este a compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Ao tratar sobre a *literacy*, reflete que ela vem do latim, e o sufixo *cy* “denota condição, estado, fato de ser” e *literate* é definido como “educado, especialmente, capaz de ler e escrever”. Assim,

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2010, p. 17)

Ao fazer referência aos estudos de Emília Ferreiro, Soares (2004) defende que os conceitos de alfabetização e letramento são indissociáveis, mas são processos distintos, são dependentes um do outro. Para a especialista,

Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis. A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida não, como em concepções anteriores, com textos artificialmente para a aquisição das “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004, p. 5-6)

Ainda de acordo com a autora, estamos despertando para o fenômeno do letramento e estamos incorporando-o ao nosso vocabulário educacional e isso “significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é também, e, sobretudo, levar os indivíduos - crianças e adultos - a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 58). Isto é,

alfabetizado é o conhecedor do código escrito, aquele que passou pelo processo de aprendizagem da leitura e da escrita; letrado, refere-se à capacidade do indivíduo de usar o código escrito para interagir no meio social.

Para Ferreiro (1999, p. 47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola é que não termina ao finalizar a escola primária”. Segundo a especialista, as crianças são as mais fáceis de alfabetizar e estão em processo contínuo de aprendizagem.

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

Ao analisar como se alteraram as concepções de alfabetização durante as últimas décadas, a autora afirma que a concepção social do alfabetizado mudou e que atualmente o conceito de pessoa alfabetizada é bem diferente do que em meados do século XX.

Não é mais suficiente saber assinar o nome e conseguir ler instruções simples, como era na época da Segunda Guerra Mundial. Do ponto de vista dos usos sociais da escrita no mundo contemporâneo, temos uma complexidade problema da relação entre essas marcas escritas e a língua oral continua sendo um mistério total nos primeiros momentos da alfabetização, cada vez maior. As circunstâncias de uso de leitura se tornaram muito frequentes e variadas. O que não mudou é o tipo de esforço cognitivo exigido por esse sistema de marcas que a sociedade apresenta em espaços muito variados e a instituição escolar é obrigada a transmitir. O problema da relação entre essas marcas escritas e a língua oral continua sendo um mistério total nos primeiros momentos da alfabetização. (FERREIRO, 2006, s/n)

Para Ferreiro, estar alfabetizado hoje é poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita:

Ou seja, tratasse de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um

ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor. (Ibid., s/n)

Segundo Ferreiro (ibid.), não é possível dizer quando a alfabetização termina. Assim, quando o PNAIC delimita expectativas de que os alunos estejam alfabetizados até os 8 anos, torna-se uma ação complexa, exigindo grande esforço dos professores e das redes de ensino para que os alunos dominem as habilidades de leitura e escrita consideradas ideais para crianças de 8 anos.

Cabe destacar que no PNAIC, ficam claras as referências dessas duas pesquisadoras sobre a alfabetização, mas, ao tratar desse assunto, não se pode esquecer de mencionar que Paulo Freire é um autor de grande relevância sobre a alfabetização. Em sua obra, ele utilizou o termo *alfabetização*, mas de uma forma tão ampla que englobava e superava o letramento. Para ele, esse processo envolve a consciência crítica dos sujeitos sobre a realidade por eles vivida para transformá-la, uma dura crítica a alfabetização como um processo mecânico de codificação e decodificação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Segundo Freire (1983, p. 14), “a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”. A perspectiva freiriana rompe com os paradigmas tradicionais de alfabetização, em que o ato de ensinar a ler deve “possibilitar uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1992, p. 68).

Para Paulo Freire (1992), a alfabetização deve acontecer de forma contextualizada, considerando a bagagem cultural dos sujeitos, considerando ainda a alfabetização como um processo de inserção educacional, cultural, social e política.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social, sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 86)

Cabe destacar nesse momento, que assim como os autores, entendo a alfabetização como um processo que vai muito além da simples decodificação do sistema de escrita

alfabética (SEA), mas que envolve funções sociais, tornando-se um processo complexo e multifacetado.

Hebrárd (1999) complementa essa visão, colocando que a alfabetização, na aurora do século XXI, não pode ser o único objeto da escola primária:

Tanto nas escolas rurais como nas urbanas, deseja-se formar alunos que serão cidadãos produtores num mundo do qual sabe-se apenas uma coisa: ele será diferente daquele que conhecemos e vimos se transformar sob nossos olhos. Essa aptidão à mutação, essa aptidão à modernidade [...] não será mais adquirida com algumas poucas competências de leitura, de escrita e de cálculo, com alguns poucos saberes recolhidos nos livros didáticos. (HEBRÁRD, 1999, p. 9)

Segundo o autor, seja nas megalópoles ou nos sertões, desde já as crianças devem aprender a dominar conhecimentos, instrumentos e emoções que ainda não existem, ou seja, a formação do estudante não pode se limitar às possibilidades tradicionalmente oferecidas pelas escolas: a acumulação dos saberes dos antepassados em seus livros didáticos.

Na concepção do PNAIC há a defesa da alfabetização na perspectiva do letramento, o *alfabetizar letrando*, algo que se aproxima das ideias de Magda Soares, já que, nessa concepção, a alfabetização, que leva em conta o letramento, vai além da língua materna, articulando a matemática e demais áreas do conhecimento. Assim, a alfabetização, num processo de letramento, precisa superar a simples codificação e decodificação das letras, pois envolve os números e as linguagens das outras áreas.

Como bem define o conceito de letramento: “a pessoa alfabetizada é aquela capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais” (BRASIL, 2014a, p. 10). Portanto, para isso, os professores alfabetizadores, dentro do curso de formação, são orientados a planejar aulas interdisciplinares. Isso porque, alfabetizar na “perspectiva do letramento impõe o constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, principalmente, com as práticas sociais” (ibid., p. 15).

Numa articulação entre o processo de alfabetização e letramento, Soares (2010, p. 40) concebe um indivíduo letrado como “aquele que vive em estado de letramento, e não só aquele que sabe ler e escrever, mas o que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. Nesse sentido, o sujeito faz uso dessas práticas dentro do contexto próprio das situações sociais. Numa concepção em que alfabetizar é codificar e decodificar códigos entre letras e fonemas, um

processo que deve ser ensinado, mas não se pode permanecer apenas nesse estágio, deve-se desenvolver de forma concomitante, a alfabetização e o letramento das crianças.

O *alfabetizar letrando* busca uma ação concomitante do professor entre os processos de alfabetização e letramento. Para isso, ao ir dominando o SEA, a criança deve ter contato com diferentes gêneros textuais, deve ter a oportunidade de refletir sobre os usos sociais e funcionais da língua oral e escrita, através de variadas experiências. O programa procura tornar o aluno um produtor de textos, um leitor competente que avança no seu processo de alfabetização para se tornar ortográfico. Ao adotar a perspectiva epistemológica do *alfabetizar letrando*, o aluno é concebido como um sujeito reflexivo, crítico, vivo e dinâmico, que pode construir e reconstruir o processo de leitura/escrita, demonstrando a importância da ação do professor alfabetizador para que a criança avance no processo de construção do conhecimento, aprimorando-o ao longo do tempo.

O ensino por meio de fragmentos: letras, sílabas, palavras e frases, vem sendo durante criticado por manter uma distância com as práticas sociais de uso da escrita. Segundo Vygotsky (2003, p. 157), “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras”. O trecho abaixo, retirado do caderno de apresentação do PNAIC, ilustra a necessidade de um trabalho docente que promova uma alfabetização efetiva à participação da criança no mundo.

Os problemas da alfabetização no Brasil têm sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas. Alguns consensos já começam a ser delineados. Por exemplo, já se concebe, hoje, que um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas. (BRASIL, 2012a, p. 26)

Entendo que um processo de alfabetização que proporcione aos alunos uma vivência ativa no mundo letrado deve ir além da escrita/leitura de palavras ou frases; deve congrega as práticas sociais, as tecnologias, os componentes curriculares, pois, como afirma o próprio documento, “o ensino da leitura, da escrita e da oralidade precisa ser realizado de modo

integrado aos diferentes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, arte, educação física, história, geografia, ciências”¹⁸ (ibid., p. 26).

Desse modo, a alfabetização deixa de ser um processo de leitura e escrita de frases e palavras para se tornar um processo de iniciação às práticas de linguagem diversas que permitem a compreensão do mundo, das práticas sociais e de formação cidadã. Para Leal (2015, p. 32), é evidente, nos documentos do PNAIC, que a “alfabetização está sendo concebida em sentido amplo, agregando direitos de aprendizagem relativos à aprendizagem da leitura e da escrita, e direitos de aprendizagem relativos aos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento”.

Com isso, tal proposta deve, dentro de um processo de renovação das escolas e das práticas pedagógicas, ser o eixo central das mudanças das ações alfabetizadoras; em que a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula (SACRISTÁN, 1999).

Vale destacar ainda a afirmação de Constant (2015) de que,

Atualmente, o debate sobre o analfabetismo se volta para as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não atingem um determinado padrão, especialmente se não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático. (CONSTANT, 2015, p. 13)

Considerando a concepção de criança alfabetizada para o PNAIC – quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos –, é importante destacar que compreendo esse processo como algo contínuo e que possui ritmos diferenciados para cada aluno e que, portanto, não pode ser medido da mesma forma que os índices quantitativos de uma avaliação externa. Ao estabelecer a aferição de resultados por um teste, o programa faz uma tentativa de controlar a alfabetização das crianças, pois esses dados serão os indicadores de eficácia.

Ainda na proposta do PNAIC, já no primeiro ano, os alunos devem atingir o nível alfabético¹⁹ de escrita; após isso, nos dois anos seguintes, é realizado o processo de qualificação desse processo. Os resultados do processo de aprendizagem dos alunos devem ser analisados como um processo qualitativo de educação, mas também se deve problematizar

¹⁸ Conforme o parecer CNE/CEB nº 11/2010: “Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010, p. 21-22).

¹⁹ De acordo com Ferreiro, o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos sobre a escrita passam por quatro níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Para mais informações, ver Ferreiro (2001).

essa qualidade. Assim, os professores devem realizar uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade das crianças e condizente com as suas necessidades. Segundo o caderno de apresentação do PNAIC, o programa possui quatro princípios centrais que devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

[...] 1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p. 27)

Ao se considerar esses quatro princípios, é possível percebê-los como condizentes com a visão de uma prática de alfabetização que garanta aos alunos meios para interagirem socialmente e serem ativos nas relações que estabelecem; mas, ao refletir o papel dos docentes para efetivar a mediação entre alunos e os conhecimentos necessários para esta alfabetização, percebe-se que esses profissionais necessitam de suporte/apoio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, o PNAIC busca “para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012a, p. 5).

Sobre a utilização de um método para alfabetizar, o PNAIC afirma que:

Existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas. (BRASIL, 2012a, p. 19-20)

Ao não adotar um método específico, o programa vem sofrendo críticas por estudiosos do assunto, como as do professor João Batista de Araújo e Oliveira, que aponta ser necessário adotar um método para alfabetizar. Em um artigo publicado na revista da Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, discorre a respeito de algumas possíveis falhas no PNAIC.

O maior problema, parece-nos, reside na definição e, no caso em questão, na falta dela. O que é alfabetizar? No sentido etimológico, é ensinar o alfabeto. No psicológico, apropriar-se das regras de funcionamento do código alfabético. E, no neurológico, ensinar o cérebro a ler, a estabelecer as conexões entre fonemas e grafemas de forma consistente com o respectivo código da cada língua. A clareza da definição permite avançar. Sua falta prejudica todo o resto. O conceito é de Aristóteles. Em nenhum documento do referido programa existe uma definição de alfabetização, que é, neste caso, confundida com várias outras coisas. (OLIVEIRA, 2012, p. 13)

O autor defende que o programa traz a ideia de que método não é importante, que tudo depende do professor e da motivação do aluno, o que não encontra respaldo nas evidências científicas. Ao contrário, estas sugerem que, controlados os fatores relacionados com os docentes e nível socioeconômico dos alunos, os métodos fônicos tendem a apresentar resultados superiores com todos os grupos de alunos, de forma consistente conforme aponta o National Reading Report (2000). Para o especialista, recomendações como as existentes nos PCNs e em cursos de formação de professores como o Profa entram em contradição com as evidências científicas mais atualizadas (OLIVEIRA, 2008, p. 43).

Para os especialistas que vêm criticando a proposta de alfabetização, ou a falta de uma concepção específica, adotada pelo MEC, não é somente no PNAIC que são encontrados equívocos sobre a alfabetização; já nos próprios PCNs, como destacado por Oliveira acima, que são responsáveis por orientar os professores em sua prática docente, esses equívocos são encontrados.

Entretanto, a coordenadora do PNAIC no MEC, Mirna França da Silva de Araújo, afirma que:

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. (ARAÚJO, 2015, p. 21)

Neste trabalho, não pretendo entrar nos méritos dessa discussão, mas me posiciono favorável às orientações contidas no PNAIC, em que as críticas realizadas por especialistas são elementos significativos para a validação das experiências e ações do PNAIC. Reflito que mesmo sem indicar um método específico para o processo de alfabetização, as orientações do

programa são significativas para melhorar a qualidade das práticas de ensino no ciclo de alfabetização e para o desenvolvimento profissional dos professores.

O documento Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (BRASIL, 2007c) afirma que dos diversos problemas educacionais no Brasil o mais grave é a má alfabetização.

Dentre os graves problemas que afetam a qualidade da educação no Brasil, nenhum é maior do que o da alfabetização das crianças. Sem ele, todos os atuais esforços para debelar o analfabetismo adulto estarão condenados ao fracasso, já que o sistema educacional continuará produzindo milhões de brasileiros sem condições de compreender o que leem. (BRASIL, 2007c, p. 164)

Como repercussão da necessidade de melhores práticas de alfabetização, na lei nº 12.801/2013 (BRASIL, 2013b) — que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa —, há a previsão no art. 3º de ato do ministro da Educação, no âmbito do PNAIC, sobre a inserção “no currículo das instituições de ensino superior, de disciplinas específicas de alfabetização”, enfatizando a necessidade da formação de professores voltados para a alfabetização e que esse profissional da leitura e escrita conheça o objeto da aprendizagem, que é a língua escrita, com todos os elementos que compõem a sua estrutura, para que haja êxito na realização da sua mediação no processo de ensino e aprendizagem.

Com a proposição na formação inicial docente da obrigatoriedade de disciplinas de alfabetização, vislumbra-se uma melhor capacitação dos professores, enfatizando-se já na formação inicial uma área que, normalmente, vem sendo mais ressaltada na formação continuada, como no Profa, Pró-letramento e PNAIC. Com isso, pode haver um aprofundamento no campo da alfabetização, tratando dos desafios da compreensão desse processo já na formação básica dos docentes.

Compreendo que o grande desafio da atualidade é conhecer os usos da leitura e da escrita das camadas que estão nas escolas públicas para além dos muros da escola e das avaliações, assim garantindo o ensino da leitura e da escrita, efetivando um direito que historicamente foi negado (ARROYO, 2010 e 2011).

Entendo ainda que os direitos ligados a uma alfabetização, no sentido freireano, deve estar dentro de um processo de democratização de práticas de uso da escrita pelas classes populares. Esse processo vincula-se à relação cultural, histórica e sociocognitiva com o SEA e envolve as complexas relações com o sistema de escrita, que tem a mediação de instrumentos e sujeitos. Além disso, esse sistema envolve um processo discursivo de significação, uma vez

que se realiza por meio de enunciados, produzidos por diferentes sujeitos históricos e envolve um processo individual e coletivo (social) de diversas facetas e detalhes sobre o uso do sistema alfabético de base ortográfica.

Quanto à *idade certa* da alfabetização, existem muitas discordâncias. No PNAIC a meta é a alfabetização de alunos antes dos 9 anos, o que entende como a *idade certa* para que as crianças estejam alfabetizadas; ao buscar a *idade certa* para a alfabetização, não se encontra nas indicações dos especialistas uma idade fixa para esse processo.

Segundo Ferreira (2006), desde cedo, as crianças aprendem quando as oportunidades lhes são dadas; que, para aprender, é necessário que os objetos de aprendizagem estejam presentes. Desse modo, apesar de não ser possível delimitar uma idade para o desenvolvimento neurolinguístico, os 8 anos, pode ser considerado como idade ideal para que uma criança, que não possui NEE, esteja lendo e escrevendo com certa fluência.

A afirmação de Gomes ilustra essa ideia.

Há, ainda, aqueles que defendem que a meta deveria ser a alfabetização aos sete anos de idade, ao fim do segundo ano do ensino fundamental. Para esses, o MEC teria sido tímido demais ao estabelecer a meta central do Pacto, ou pior, teria escolhido o caminho mais fácil para executá-lo com êxito. Alguns especialistas criticam a escolha ao compará-la com o desempenho das crianças alfabetizadas em escolas privadas. Estaríamos, assim, mais uma vez, colocando os alunos da escola pública numa posição de desvantagem inicial no processo de escolarização. (GOMES, 2013, p. 10)

Ao refletir que a proposição da alfabetização até os 8 anos, a autora leva em consideração as discrepâncias existentes entre as diferentes regiões, estados e municípios do nosso país e que nem todos terão o mesmo percurso a percorrer e as mesmas dificuldades a enfrentar. A afirmação a seguir esclarece essa ideia:

Por um lado, com o estabelecimento da meta de alfabetização aos oito anos, o MEC busca contemplar a diversidade do País e os diferentes contextos escolares. Por outro, é forçoso reconhecer que com a progressiva incorporação de alunos de quatro e cinco anos de idade à pré-escola - com sua universalização prevista para 2016 [...] o processo de alfabetização poderá ser concluído antes do terceiro ano. (Ibid., p. 11)

Pela minha experiência como educador dos anos iniciais da educação básica, percebo que as crianças atingem certa fluência de leitura e escrita em momentos distintos e que nem sempre isso ocorre antes dos 9 anos. Portanto, reafirmar os três primeiros anos do ensino fundamental como momento de alfabetizar os alunos visa fortalecer e congregar esforços para

efetivar que as crianças não ultrapassem o ciclo de alfabetização sem adquirir os conhecimentos básicos esperados.

Um ponto a se destacar é que, em diferentes textos, há a explicitação de que o programa assume a abordagem da alfabetização numa perspectiva do letramento. Mas verifica-se nuances quanto a tal entendimento que revelam algumas tensões teóricas. Para Leal (2015), a leitura integral dos cadernos aponta para a existência de quatro dimensões:

- 1- Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética / ortografia.
- 2 - Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos.
- 3 - Inserção em práticas sociais diversas, com base no trabalho de produção e compreensão de textos.
- 4 - Reflexão sobre temáticas relevantes por meio dos textos. (LEAL, 2015, p. 34)

Mesmo com essa diferença conceitual, para a autora está claro um princípio pedagógico cuja alfabetização, na perspectiva do letramento, “é um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do SEA, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade” (ibid., p. 34).

Ao analisar a alfabetização, em termos quantitativos, entre 2000 e 2010, em nosso País, a taxa de analfabetismo de crianças até os 8 anos de idade diminuiu, atingindo uma taxa média de alfabetização de 84,8% (IBGE, 2010); entretanto há variações entre os estados. Na Figura 1, esses dados são apresentados:

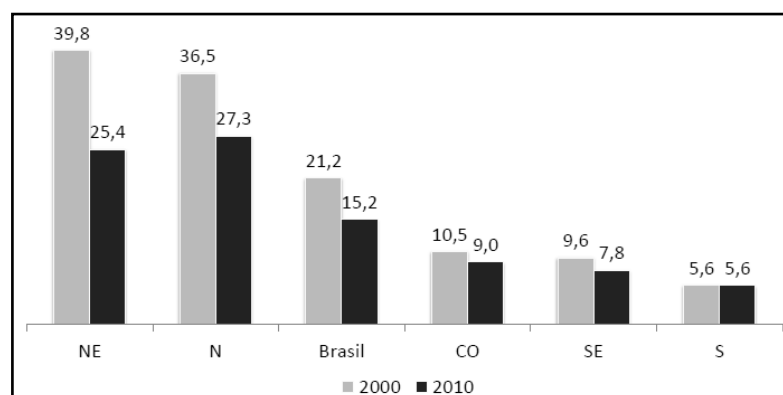


Figura 1 – Taxa de não alfabetizados aos 8 anos

Fonte: IBGE (2010).

Comparando os dados, é possível perceber que isso aconteceu em grande parte devido à melhoria das taxas nas regiões Norte e Nordeste, com a diminuição de 9,2 e 14,4 pontos, respectivamente. Na região Sul, que possui a menor taxa de não alfabetizados aos 8 anos,

houve uma estagnação. Já nas regiões Centro-oeste e Sudeste, a diminuição foi em 1,5 e 1,8 pontos, respectivamente, demonstrando pouco avanço na alfabetização de alunos. No tocante às regiões, as variações são significativas, chegando a taxa de analfabetismo a 27,3% na região Norte e 25,4% no Nordeste.

Ressalto que os dados levantados pelo IBGE (2010), para apurar essas taxas são provenientes de uma pergunta simples: “A criança sabe ler e escrever?”, o que não é sinônimo de uma alfabetização na perspectiva de letramento, algo defendido pelos especialistas ou mesmo dentro das ações do PNAIC. Se adotássemos a visão do programa, provavelmente os resultados seriam bem abaixo do apresentado.

A Figura 2 demonstra a taxa por estados de crianças não alfabetizadas aos 8 anos de idade em 2010.

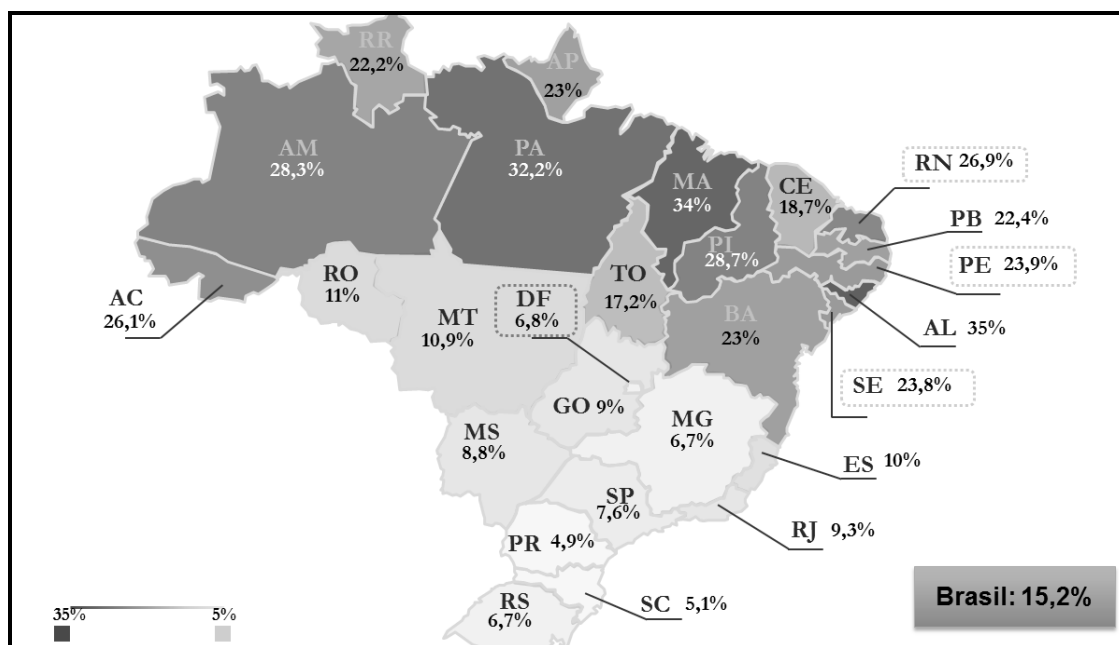


Figura 2 – Taxa de não alfabetizados aos 8 anos por estado

Fonte: IBGE (2010).

Percebe-se que o estado com os melhores resultados é o Paraná, com uma taxa de alfabetização de 95,1% de suas crianças até 8 anos. Já o estado de Alagoas possui apenas 65% de suas crianças alfabetizadas aos 8 anos. Comparando a discrepância entre o estado de melhor e de pior taxa há uma diferença de 30,1%, algo realmente preocupante e motivador de um programa nacional voltado à alfabetização.

O Quadro 5 traz dados sobre o ciclo de alfabetização no Brasil.

Quadro 5 – Números do ciclo de alfabetização

NÚMEROS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO - Censo Escolar 2011	
Escolas com matrículas no 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	108.733
Turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	400.069
Matrículas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/ multietapa	7.980.786

Fonte: INEP (in BRASIL, 2012e).

Constata-se que a quantidade de alunos matriculados no ciclo de alfabetização é enorme, maior que a população de alguns de nossos países vizinhos, por exemplo, Paraguai (6.238.400), Uruguai (3.350.500), Guiana (736.100) e Suriname (492.829); e, ao propor um programa voltado para esses alunos, há a implementação de uma política voltada para cerca de 4,5% da população do País, algo que atende uma grande faixa da população e principalmente nossos futuros cidadãos.

1.3.2. Gestão

Os processos de gestão do PNAIC aconteceram no eixo gestão, controle e mobilização social; nesse ponto, deveriam ser direcionadas as ações de programa dentro de quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações. Aléssio (2015) traz uma consideração significativa para ressaltar a relevância da gestão de um programa.

A gestão de programas para a garantia da Educação Básica de qualidade envolve todos os entes federados, e a articulação entre esses atores é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa, não sendo uma tarefa simples, pois, apesar de envolver um regime de colaboração previsto em lei, efetivamente ainda está em processo de construção. (ALÉSSIO, 2015, p. 9)

A implementação do PNAIC buscou a responsabilização sistêmica e coletiva de uma série de agentes e instituições a fim de garantir a alfabetização de todas as crianças. Essa responsabilização compartilhada atingiu, sobretudo: os entes federativos, articulados pelo MEC; as universidades, convocadas e provocadas para assumir a função formadora e a operacionalizar processos de mudança educacional; os gestores locais nas redes de ensino (gestores dos sistemas, equipes técnicas das secretarias de educação e gestores escolares); os professores alfabetizadores, responsáveis pelas turmas de 1º ao 3º ano.

O eixo de Gestão destaca a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SisPacto) – via Simec,²⁰ destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do PNAIC. No sistema todos os envolvidos poderiam registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas, incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas, informações sobre o progresso dos alunos, etc. Por meio desse sistema, os professores, municípios e estados deveriam informar o recebimento ou a distribuição de materiais. O SisPacto foi utilizado para gerir o programa, oportunizando dados quantitativos, como o número de bolsistas e o valor investido.

Além desse sistema, outras ferramentas foram disponibilizadas para acompanhar o PNAIC, como portais de informação, encontros sistemáticos, publicações e outros recursos. Ressalto, no sentido de monitoramento, gestão e mobilização social, a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

Como aponta um dos cadernos de formação,

Discutir juntamente com docentes, pais e estudantes sobre quais são as principais aprendizagens esperadas para cada ano escolar é uma forma de comprometer toda a comunidade. Obviamente, determinados compromissos precisam ser tomados como ponto de partida das discussões. (BRASIL, 2012a, p. 7)

Além disso, era importante que a Coordenação Municipal elaborasse boas estratégias de gestão objetivando contribuir para melhoria do ensino e, principalmente, na criação de duas equipes: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central, e equipes nas escolas, de forma que pudesse efetivamente planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização.

Segundo o PNAIC,

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho

²⁰ O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas (PAR) em suas cidades.

ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais. (BRASIL, 2012a, p. 9)

Em nível de gestão central da secretaria, a equipe deveria ser formada por profissionais de vários campos do saber, como pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento, a fim de agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse grupo deveria refletir e conduzir ações pontuais, visando garantir a alfabetização dos alunos e definir prioridades.

Essa equipe ligada à gestão central de cada rede tem como ponto de partida do seu trabalho a promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. Isto é, essa equipe precisa planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário. É tarefa dessa equipe, também com base na proposta curricular, planejar as ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas, envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos. Desse modo, ficam mais claramente articuladas as dimensões da formação continuada e da prática de ensino. (BRASIL, 2012a, p. 9)

Cabe aqui destacar a atuação da Coordenação Municipal por entender que sua atuação é a mais significativa para o sucesso das ações previstas. A atuação eficiente dessa equipe seria a força motriz dos processos de gestão das estratégias e prioridades levantadas. No município pesquisado, não encontrei referências a uma Coordenação Municipal do PNAIC, ficando na figura do coordenador local a responsabilidade por processos implementados por esse conselho, tanto em nível de escola como do município.

Os quatro eixos deveriam ser integrados e não poderiam ser considerados de forma isolada, suas ações inevitavelmente demandaram estratégias que se referem a outros eixos, havendo uma relação dialógica entre eles. Apesar de o eixo Gestão possuir um sentido burocrático, possuía elevada importância, pois nele estavam inseridas as ações de gestão do programa em seus vários âmbitos, as funções de fiscalização de metas e objetivos a serem alcançados e a articulação com as famílias e a sociedade. Considero esse eixo um aspecto positivo do PNAIC, pois, em programas anteriores, mesmo tendo essas ações implícitas à sua implementação, não houve o mesmo destaque que há dentro desse programa.

Um ponto significativo destacado pelo caderno gestão escolar no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015b) é que os gestores municipais e escolares possuem um papel fundamental no PNAIC, por meio da parceria mobilizam esforços para assegurar a

alfabetização de todas as crianças no período dos três anos iniciais do ensino fundamental. A consideração de Lovato (2014) reforça esse apontamento:

Para que haja realmente melhorias na qualidade da educação e que os alunos sejam alfabetizados até a idade de oito anos, conforme propõem o PNAIC, é necessário pensar a educação como um todo, com a atuação de diversos sujeitos (diretor, pedagogo, professores, família, alunos, funcionários, formadores de professores, além de alguns especialistas da área da saúde) e instituições (secretarias municipais e estaduais, MEC e universidades) e não apenas acreditar que, somente, a prática docente dos professores alfabetizadores carece sempre de mudanças e melhorias. A escola como uma das instituições responsável pela formação de cidadãos críticos e reflexivos está inserida na sociedade, e por isso passa por transformações que, necessariamente, perpassam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, exigindo deles atitudes reflexivas e ações frente às situações escolares do dia a dia. (LOVATO, 2014, p. 9)

O caderno afirma que:

Embora o PNAIC tenha uma maior visibilidade devido à sua abrangência enquanto ação voltada à formação continuada de alfabetizadores, todos os eixos que compõem o Programa estão estreitamente relacionados à gestão de sistemas de ensino e também das unidades escolares. Por isso, justifica-se a escrita de um Caderno voltado mais especificamente ao debate sobre questões que vão além das intervenções pedagógicas, situadas nas interações entre professores e alunos. (BRASIL, 2015b, p. 7)

Mesmo tendo esse discurso institucional, a não previsão do coordenador pedagógico ou do diretor de escola no programa de formação, a meu ver, é uma indicação direta de uma falha na estrutura do curso e/ou da não consideração da equipe gestora como importante para a real implantação das ações do PNAIC nas escolas; algo que foi ratificado para 2016, com a inclusão do coordenador pedagógico no curso de formação.

Outro ponto importante refere-se à discussão sobre a implementação de um *pacto* nacional pela alfabetização no qual uma das preocupações centrais é criar meios para garantir uma gestão eficaz dos processos — indo da adesão de estados e municípios até o acompanhamento da formação e seus resultados efetivos.

Ao tratar em seu trabalho da importância dos processos de gestão e mobilização no PNAIC, Aléssio (2015) reflete que:

[...] quando se estabelece um programa com investimentos elevados e metas ambiciosas, como a de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, cumpre-se o preceito constitucional e torna-se necessário o estabelecimento de um sistema de gestão que contribua para a concretização de um

verdadeiro regime de colaboração. Isso só é possível com a construção de instrumentos que garantam a transparência, por meio de monitoramento das ações, e clareza na responsabilidade de cada um dos participantes. (ALÉSSIO, 2015, p. 10)

Penso que uma política pública que vise à garantia do direito de aprender de cada criança deve assegurar não apenas a formação do professor, mas precisa, sobretudo, do compromisso dos gestores das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) e escolares. Valorizar a gestão como um dos eixos do PNAIC sugere que a responsabilidade do sucesso não é apenas do professor alfabetizador e sua formação, mas também de cada esfera de gestão da educação, para assim, enfrentar as condições reais que impõem limitações ao trabalho docente. Nessa concepção, destaco a importância dos coordenadores locais para a efetivação das ações de formação e no fortalecimento da relação dos municípios com o objetivo do PNAIC.

Em um estudo para o MEC/Unesco sobre o funcionamento das coordenações institucionais e seu papel na articulação dos parceiros do PNAIC em cada estado brasileiro, Aléssio (2015) verificou que a maioria dos estados não implementou a coordenação institucional, prevista na portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012f). Entretanto, uma constatação positiva do estudo foi que as coordenações estaduais se constituíram:

[...] como articuladoras do PNAIC e assumiram o papel das Coordenações Institucionais, sobretudo em relação à organização da formação dos professores alfabetizadores e fortaleceram a articulação entre redes estaduais, municipais e instituições formadoras. (ALÉSSIO, 2015, p. 11)

Ainda é importante destacar, a partir do estudo da autora (ibid.), que o compromisso assumido entre as várias esferas de governo exige diálogo pleno e constante entre todos os atores envolvidos para que as metas sejam cumpridas em tempo. A relação entre todos os setores, no entanto, varia conforme a região e as políticas educacionais já existentes, além do engajamento e da disposição das autoridades locais.

Cardoso et al. (2014), ao realizar um estudo de caso sobre a implementação do PNAIC, destacam que a responsabilização pela aprendizagem dos alunos das turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental não foi atingido em seu nível local, restringindo-se apenas aos professores, ou seja, não chegou a se concretizar nem mesmo na esfera das escolas, pois atores diretamente responsáveis pelas aprendizagens das crianças, como os diretores e os coordenadores escolares, ficaram de fora da formação.

Em nível de escola, as equipes gestoras somente foram informadas a respeito do PNAIC pelas secretarias. Em alguns municípios, foi imposta aos coordenadores a participação na formação dos professores, mesmo sem receber bolsa de estudo, certificado ou outro benefício, por conta disso, poucos coordenadores frequentaram o curso de formação. As equipes gestoras que não participaram do curso receberam somente as informações gerais disponibilizadas pelas secretarias de educação, em momentos exíguos, e informalmente pelos professores no decorrer da formação.

Ao considerar que as equipes gestoras das escolas não incentivadas a atuar de acordo com as especificidades de cada função, monitorando e zelando pelo andamento do PNAIC, seria ingênuo esperar que outros agentes, como as famílias dos alunos, fossem mobilizados a colaborar na gestão e acompanhamento do programa.

Cardoso et al. (2014) afirmam que:

[...] por ter ficado restrito aos professores responsáveis por turmas de 1º ao 3º ano do EF, nas escolas acompanhadas pelo estudo de caso, o PNAIC não foi assumido como uma responsabilidade de todos com a alfabetização dos estudantes, revelando-se um compromisso mais limitado e menos visível do que o esperado. (CARDOSO et al., 2014, p. 17)

Observo que isso representou um flagrante distanciamento em relação às previsões iniciais do PNAIC, pois o envolvimento com o programa se restringiu, em grande parte, à participação e responsabilização dos professores alfabetizadores pelas ações do *pacto* assumido. Outro ponto que destaco é que os professores não puderam ser acompanhados em sua prática docente, algo que pode ter diminuído o alcance do PNAIC como política de formação de docentes.

Os OEs deveriam ministrar a formação nos municípios e acompanhar as práticas dos professores, mas, devido a fatores como falta de tempo e apoio para deslocamento às escolas, grande quantidade de trabalho burocrático da formação — registros e relatórios —, em sua maioria, mantiveram-se distantes das realidades das escolas. A aproximação dos OEs com as dificuldades vivenciadas pelos professores foi por meio das discussões realizadas na formação e pelos registros, tarefas ou trabalhos pessoais realizados pelos alfabetizadores ao final de cada encontro.

Tal aspecto poderia ter sido amenizado pela participação dos coordenadores pedagógicos numa perspectiva de tutoria permanente dos alfabetizadores, mas, como já mencionado, foram inicialmente excluídos da formação e de seus incentivos, participando somente no último ano, já que, nos primeiros anos, somente poderiam participar do curso na

condição de *ouvintes*. Considero que a não participação do coordenador pedagógico nos primeiros anos foi algo que diminuiu o potencial do programa.

Para Cardoso et al. (2014):

Sem que os PAs pudessem contar com o acompanhamento ou a tutoria permanente, a análise e reflexão sobre a própria prática dependeria unicamente deles, dos conhecimentos teóricos e práticos que tenham sido capazes de construir até o momento, bem como da disciplina para realizá-las e da disponibilidade para verdadeiramente aprimorar seu fazer pedagógico. Considerando-se a importância da meta assumida pelo PNAIC, o montante de recursos financeiros investidos e a visibilidade dada a política como pacto *nacional* esperar-se-ia que a transformação da prática docente não dependesse unicamente dos professores para o alcance dos resultados pretendidos: a alfabetização das crianças na idade certa. (CARDOSO et al., 2014, p. 18)

Também destaco que, ao escolher os OEs, muitos municípios não deram preferência para professores que estavam em sala de aula; pelo contrário, para alguns, o critério adotado foi o de escolher os que não estavam nessa condição, já que teriam de ser afastados mensalmente, por um período de três dias, para as formações, sob o pretexto de que isso iria prejudicar as escolas e os alunos em geral (SILVA, OLIVEIRA, CAETANO, 2014), o que contrariou as orientações do PNAIC — e que, a meu ver, foi uma medida mais política e de economia de recursos que pedagógica.

A gestão do programa, mesmo sendo um dos quatro eixos de ação, a meu ver, é onde encontram-se as maiores falhas do programa, pois a inexistência de conselhos locais de acompanhamento do programa impossibilitou a integração entre as ações do PNAIC, as escolas e as comunidades. Além disso, as dificuldades encontradas pelos OEs para desempenhar suas funções de acompanhamento da formação e a não previsão da presença da equipe gestora das escolas no curso deixaram os diretores e coordenadores pedagógicos alheios a proposta, havendo casos de participação por coação.

Ainda no que se refere à escolha dos OEs, como já destacado, muitos municípios não deram preferência para professores em sala de aula, o que constata, dentro outras coisas, um distanciamento entre o que foi planejado, no momento de concepção do programa, e o que realmente foi implementado.

Considero que estes pontos podem ter impactos diretos sobre a qualidade da formação oferecida aos professores alfabetizadores.

1.3.3. Formação

O PNAIC é “um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012a, p. 5). A formação teve como objetivo apoiar todos os docentes que atuavam no ciclo de alfabetização, inclusive das turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderiram ao PNAIC e desenvolveram as ações do programa (BRASIL, 2012g).

Segundo Cardoso e Cardoso (2016)

No Brasil, a alfabetização de crianças tem representado um desafio histórico. O fracasso escolar, concentrado, sobretudo, nas séries iniciais da escolarização, tem sido objeto de intervenções públicas, entre as quais políticas voltadas para a alfabetização que, no entanto, não têm respondido satisfatoriamente às necessidades do sistema escolar. (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 92)

Para os autores, no conjunto de reflexões e ações sobre essa problemática, destaca-se o consenso sobre a necessidade de se investir na formação dos professores alfabetizadores.

A formação oferecida foi um curso presencial com quatro²¹ anos para a formação de alfabetizadores, cuja metodologia propunha estudos, reflexões e atividades práticas. Seu objetivo foi oferecer formação qualificada para a melhoria da prática docente e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos. No caderno do PNAIC há a concepção que:

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012a, p. 27)

As pesquisas vêm demonstrando que a formação do professor é um processo abrangente e complexo e que se realiza durante a vida profissional. Atualmente, a formação continuada é entendida como um espaço em que os saberes e práticas dos cursistas são ressignificados, de forma a produzir novos conhecimentos por meio da troca de experiências, do repensar e recriar da ação docente. É uma estratégia para que o professor adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe.

²¹ Inicialmente era uma formação de dois anos, mas foi ampliada para três anos e posteriormente para quatro.

Dessa forma, a ação desenhada pelo MEC é significativa para melhorar a prática dos alfabetizadores. Ferreira (2012) afirma que, no Brasil, a questão da formação continuada de docentes vem sendo amplamente discutida e defendida como uma das principais formas de melhoria da qualidade do ensino.

O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo das matrículas em todos os níveis de ensino. Dentro dessa realidade, muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de favorecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores. (FERREIRA, 2012, p. 9)

Apesar de, no caderno de formação, haver um discurso sobre a importância de se estabelecer uma política de formação continuada diversificada para docentes, gestores e profissionais de apoio à docência; a meu ver, o PNAIC não conseguiu integrar efetivamente a participação dos gestores e dos profissionais de apoio à docência, pois, além das ações do eixo gestão, controle e mobilização social, não houve a propositura de ações que buscassem efetivar a integração desses sujeitos ao programa.

Outro ponto é a medida de qualidade com base nos resultados das avaliações realizadas; entendo que essa forma de medir qualidade de educação tende a responsabilizar as escolas e os professores pelo insucesso dos alunos nos testes.

Estudos vêm apontando que a reflexão coletiva possibilita ao docente se conceber como profissional capaz de construir conhecimentos no cotidiano de suas vivências, criando um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação para uma prática crítica, criativa e transformadora. É comum encontrar cursos estanques, onde os formadores oferecem uma espécie de formação que, ao terminar, não produz avanços, as reflexões não vão além dos momentos de capacitação. O PNAIC procura ser uma ação efetiva; ao propor que o professor aprenda a teoria, exercite sua prática, faça um planejamento de ações, execute e retorne para uma reflexão sobre o que foi realizado.

Ao se posicionar sobre a formação de docentes como uma tarefa complexa e que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade, o programa defende a participação ativa de três segmentos — MEC, universidades públicas e secretarias de educação — como uma forma de garantir a efetividade da formação docente, pois cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa. A proposta

de formação do PNAIC está centralizada no professor, sendo ele o agente determinante do processo de alfabetização.

Ao entender que a má formação inicial dos professores resultou em profissionais inconsistentes, com lacunas de conhecimento, a formação continuada é concebida como uma proposta para a melhoria na qualidade da educação e oportuniza a articulação do processo no qual os atores estejam atualizados continuamente, acompanhando os conhecimentos que estão em constante transformação na sociedade.

Para Manzano (2014),

No caso do Brasil, percebe-se com relação ao modelo de elaboração, implementação e administração de programas de formação de professores, como o PNAIC, por exemplo, uma intensificação de ações governamentais no sentido de criar procedimentos hegemônicos e regulatórios das concepções e práticas docentes, justificados pela racionalidade e eficiência, uma vez que tais características passam a ser concebidas como valores em si, acreditando-se serem capazes de promover as ditas “melhorias”. (MANZANO, 2014, p. 37)

Concordo com a afirmação da autora acima, pois, em sua essência, as políticas públicas e programas implementados sempre vêm sendo colocados como descobridores de um caminho infalível para suas metas. Pela quantidade de programas de formação de professores alfabetizadores nos últimos anos, observo que, apesar dos avanços, os caminhos não são tão infalíveis quanto os discursos. A afirmação traz uma importante consideração sobre as ações de formação como mecanismos para qualificação da educação nacional, em que:

[...] a formação de professores alfabetizadores configura-se como uma das principais apostas para a melhoria dos índices de alfabetização, no Brasil. Essa parece ser a tendência em relação à formação continuada de professores no país: tomar as ações de formação como mecanismos para qualificação da educação nacional e não para o desenvolvimento profissional dos professores – que é o que, na verdade garantiria a melhoria do ensino, na medida em que promoveria a autonomia de estudo e prática reflexiva do professor. (Ibid., p. 58)

Gomes (2013) afirma que a formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe. Para ela, a ação desenhada pelo MEC é bem-vinda e atende à necessidade de requalificar os professores alfabetizadores que estão em sala de aula. Ao considerar a prática reflexiva em seu processo de formação docente, penso que o PNAIC, apesar de se

configurar como um curso de formação, pode se tornar estanque e sem continuidade, mas, por outro lado, pode ser importante para o desenvolvimento profissional dos professores.

A despeito de concordar com o discurso do PNAIC, ressalto que a aprendizagem profissional do professor e as mudanças da prática devem se assentar na experiência com o conhecimento formal, nas reflexões sobre as crenças pessoais e na experiência de sala de aula. Como afirma Manzano (2014, p. 51), “a proposta de formação de professores e alfabetização do PNAIC só pode ser compreendida à luz do contexto de elaboração das políticas de formação de professores alfabetizadores e do sentido dado ao conceito de alfabetização”. Pois, esse *pacto* é mais um dentre outros inúmeros programas criados para a regulação da formação e das práticas docentes no Brasil.

Segundo Souza (2014a),

Nesta proposta de formação continuada do professor alfabetizador está presente a singularidade, características específicas, e o campo de mediações, ou melhor, o campo da particularidade, que implica demandas e consequências na relação de ensino e aprendizagem realizada na escola e medeia a formação do professor alfabetizador, com propostas, objetivos, cadernos de formação, entre outros. (SOUZA, 2014a, p. 14)

Entendo que a formação continuada de docentes voltada à alfabetização deve possibilitar que esses professores possam pensar e repensar seu papel, sua atuação e o sentido, significado e dimensões que a escola e os processos educativo e de alfabetização assumem na instituição escolar e na sociedade contemporânea. Dessa forma, o curso deve possibilitar o estudo, a problematização de métodos e procedimentos necessários à alfabetização e ao letramento dos alunos, a reflexão sobre o trabalho docente e o seu contexto.

Diante dessa nova necessidade, a formação continuada passa a ser concebida como direito profissional a ser exercido continuamente em diferentes momentos e em diversos formatos, e não deve ser uma ação para suprir eventuais lacunas da formação inicial. No PNAIC, há a educação inclusiva e a educação do campo como exemplo de temas emergentes nas discussões sobre educação. Da necessidade de atualização dos conhecimentos surgem políticas educacionais voltadas a contemporaneidade, o que reforça a tese de que a formação é um processo contínuo.

Sobre a necessidade de impactos das formações, Rolkouski (2013) analisa que o discurso da qualidade de uma ação de formação deve sempre vir acompanhado de impacto, e este não pode ser em longo prazo. Conforme o autor,

O Brasil carece de ações contínuas de médio prazo, e o governo vem fazendo o seu dever de casa. Poderia fazer a opção de investir os milhões que tem destinado a estas políticas públicas a fomentar grupos de pesquisadores, isoladamente para que atuem de forma presencial junto aos professores da rede pública. Não desconheço que há um sem número de exemplos bem sucedidos neste sentido. Cito, por exemplo, o Grupo de Sábado na Unicamp, a rede interlink na Unesp/Rio Claro, dentre outros. No entanto, a escola indígena de São Gabriel da Cachoeira, precisaria da boa vontade de um grupo de pesquisadores para ser atingida. E, em sabendo que não temos apenas uma escola desta natureza, precisaríamos de muitos grupos de pesquisadores com esta boa vontade e isto não temos no Brasil. (ROLKOUSKI, 2013, p. 13)

Ao apontar a necessidade de ações contínuas de médio prazo, concordo com o pesquisador, pois, como levantado anteriormente, os programas de formação vêm sendo implementados continuamente, mas não há uma visão de continuidade de médio e, principalmente, de longo prazo de ações. Considero que há uma tendência de cada gestor político, ao iniciar seu mandato, de recomeçar as ações do zero, desconsiderando, em grande parte, os ganhos e experiências dos programas educacionais anteriores.²²

Gomes (2013) traz outra constatação interessante:

Não obstante, urge que o Poder Público atue sobre a formação inicial e os processos de recrutamento de professores para que a mudança seja duradoura. Outras questões, como infraestrutura escolar, estão igualmente na fila por melhorias. Quanto maiores as dificuldades econômicas e sociais de uma região, maiores devem ser os investimentos financeiros e técnicos da União, pois seu papel constitucional é atuar para reduzir desigualdades. (GOMES, 2013, p. 16)

As observações da autora são pertinentes, pois aspectos ligados à formação inicial e à carreira docente vêm sendo discutidos, mas implantados timidamente se comparados aos avanços que são necessários para a melhoria da qualidade de educação. Cardoso e Cardoso (2016) apontam que

[...] vivemos, pois, um momento histórico em que o professor desponta como o principal responsável pela qualidade de ensino, ainda que a responsabilização pelos resultados escolares não seja acompanhada, na

²² Isso demonstra que, em nosso País, vêm sendo implementadas políticas de governo e não políticas públicas. Políticas de governo guardam uma profunda relação com um mandato eletivo, ou seja, cada governante que assume um mandato propõe a sua política. A cada eleição, principalmente quando ocorre alternância de partidos, grande parte das políticas públicas fomentadas pela gestão que deixa o poder é abandonada pela que o assume. Já as políticas públicas podem atravessar vários mandatos, sendo contínuas. Podem ser entendidas como o conjunto de planos e programas de ação governamental voltado à intervenção no domínio social, por meio do qual são traçadas as diretrizes e metas a serem fomentadas pelo Estado, sobretudo na implementação dos objetivos e direitos fundamentais dispostos na Constituição.

mesma medida, de melhorias em suas condições de vida, trabalho e salário. (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 91)

Para os autores essa antinomia gera posições ambíguas e contraditórias.

Durante o curso de formação, a metodologia indicada envolve estudos teóricos e atividades práticas com referência nos cadernos elaborados para o curso e a formação recebida pelos OEs nas IES parceiras. Os conteúdos têm como objetivo ir ao encontro da prática pedagógica, de forma a contribuir e enriquecer a atuação diária em sala de aula, a proporcionar caminhos distintos no processo de mediação entre o ensinar e o aprender, focando possibilidades para além da ação cotidiana dos professores.

Manzano (2014) reflete que a prática vem sendo privilegiada em relação a questões teóricas, sócio-históricas e políticas, o que, a meu ver, pode ocasionar uma atuação *oca* do professor, desenraizada das urgências do mundo contemporâneo e da formação dos futuros cidadãos. Para a autora:

No caso da formação continuada do PNAIC, assim como de outras políticas de formação de professores no Brasil, os conteúdos voltam-se para questões técnicas e práticas da alfabetização, [...] é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Assim, da mesma forma como constatado em outros estudos [...] haveria uma tendência de se privilegiar as questões práticas em detrimento de questões teóricas, sócio-históricas e políticas. (MANZANO, 2014, p. 79)

Penso que se não privilegiarmos um processo formativo que garanta uma formação integral dos professores, estaremos reproduzindo a dicotomia teoria e prática. A primeira muito presente nos cursos de formação inicial, já a segunda, mais encontrada em cursos de formação continuada.²³

Em sua estrutura, o curso de formação PNAIC envolve vários responsáveis, por exemplo, as IES. Em 2014, 39 instituições foram parceiras do programa, sendo 32 federais e sete estaduais. Essas instituições foram responsáveis por implementar o curso de formação por meio dos coordenadores gerais, os coordenadores adjuntos, os supervisores de curso e os formadores dos OEs. No primeiro ano de formação, em 2013, três estados foram apoiados por IES de outros estados: Alagoas, Paraíba (sob a responsabilidade da UFPE) e Tocantins (pela UnB). Para 2014, entretanto, houve o ingresso ao grupo de outras IES parceiras: Universidade

²³ No próximo capítulo, abordo a questão da formação de professores alfabetizadores dentro do PNAIC de forma mais detalhada.

Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Alagoas (UFA) e Universidade Federal da Paraíba (UFP), assumindo a formação dentro dos estados.

Referente a 2013, participaram das ações do curso de formação continuada de professores alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. Os processos formativos aconteceram da seguinte forma: em 2013, os professores alfabetizadores cumpriram uma carga horária de 120h, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em alfabetização e letramento. As estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Em 2014, o curso teve carga horária de 160h, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em matemática. No ano seguinte, foram discutidas todas as áreas do currículo da educação básica, etapa que teve a duração de 80h e parte da carga horária do curso vinculada à aplicação da metodologia e das atividades propostas pelo PNAIC nas classes de alfabetização e ao retorno em forma de relatórios dos registros das práticas para os OEs e, posteriormente, para a instituição formadora. Em 2016, o curso de formação teve carga horária de 100h, divididas entre atividades presenciais (40h), atividades semipresenciais (40h) e atividades à distância (20h); nas quais foram abordadas as avaliações externas.

Em 2014 com a adesão de 311.585 professores, o PNAIC atingiu cerca de 43%²⁴ do total de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). No Quadro 6, há uma comparação entre os dois primeiros anos do PNAIC.

Quadro 6 – Comparativo PNAIC 2013 e 2014

ANO	2013	2014
Professores matriculados	317.207	311.585
Estados	27	27
Municípios	5.420	5.497
Universidades formadoras	38	39

Fonte: SisPacto (2014).

Segundo a Secretaria de Educação Básica (SEB), dos 317.207 professores inscritos em 2013 (ciclo das atividades de letramento), 313.598 concluíram o curso; já em 2014 (ciclo de

²⁴ Segundo o TPE (2013), em 2013, haviam 736.895 professores atuando nos anos iniciais.

matemática), dos 311.585 inscritos, 311.194 professores concluíram essa etapa de formação. Na comparação entre os dois primeiros anos de formação, houve uma diminuição de professores matriculados, mas aumento dos municípios que aderiram ao PNAIC. Outro dado positivo que se verifica é que mais de 98% dos cursistas concluíram a formação.

Para as ações de formação, o PNAIC contou sete perfis de profissionais:

Os coordenadores e supervisores da formação

Em cada IES foi escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que foram responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores eram profissionais das próprias universidades que tiveram a função de coordenar todas as atividades da formação no âmbito do PNAIC na IES, para que fossem cumpridas as incumbências definidas na portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012f) e outras necessárias à implementação do programa.

O coordenador-geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES deveriam, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas do curso. Cada um desses atores do PNAIC recebeu bolsas mensais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), previstas na portaria nº 90/2013 (BRASIL, 2013c), referentes à execução dos cursos de formação, da seguinte maneira: ao coordenador-geral da IES: R\$ 2.000,00 (dois mil reais); ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais); ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais). Durante 2013 e 2014, eles receberam 12 bolsas, mas, em 2015, houve a diminuição da carga de formação e, por isso, receberam sete bolsas que corresponderam ao período efetivo das atividades do curso de formação. Para 2016, foram apenas quatro bolsas.

Os formadores dos orientadores de estudo

Os formadores dos OEs foram responsáveis por ministrar e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação. Cada formador poderia atender 25 OEs, no máximo. Nesse ponto, o PNAIC segue as características de um modelo em *cascata*, cujo primeiro grupo de profissionais é *capacitado* e transforma-se em *capacitador* de um novo grupo que, por sua vez, *capacita* o grupo seguinte (GATTI; BARRETO, 2009); sendo os formadores responsáveis pelos OEs, que assumem a incumbência da formação nos município dos professores alfabetizadores. Para os especialistas, nesse modelo, os professores recebem muita

informação e dispõem de pouco tempo para reflexão e para tarefa de socializar com outros o que foi aprendido, o que demonstra uma perspectiva tecnicista de ensino.

Para participar da execução do curso de formação, os formadores da IES receberam bolsas de estudo no valor de R\$ 1.100,00 (mil e cem reais).

Os coordenadores locais das ações

No âmbito de cada secretaria de educação, foram selecionados coordenadores das ações do PNAIC, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

Os coordenadores das ações do PNAIC no Distrito Federal, estados ou nos municípios foram os responsáveis por inserir no SisPacto os OEs e professores de sua rede no prazo estabelecido pelo MEC. Foi vedada a designação de qualquer dirigente da educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador local. No caso de a secretaria não possuir ou não conseguir selecionar um servidor efetivo com o perfil requerido, poderia, de forma excepcional, indicar um profissional contratado ou com vínculo de trabalho temporário que atendesse aos demais requisitos.

Os coordenadores dos estados, Distrito Federal e municípios receberam bolsas mensais no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Para 2013 e 2014, receberam 12 bolsas, em 2015 receberam sete, e devido à diminuição da carga de formação, em 2016, quatro bolsas.

Os orientadores de estudo – OEs

O OE era a pessoa responsável pela formação dos professores alfabetizadores no seu âmbito de atuação. Segundo o modelo cascata de formação, os OEs se tornam formadores intermediários, que possuem seus lócus de trabalho nas instâncias estaduais e municipais de educação e passam a fazer parte do cenário da formação continuada.

Foi recomendado que os OEs fossem selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado. Dessa forma, deveriam ser professores das redes e participarem de um curso específico ministrado e certificado pelas IES parceiras, com o objetivo de repassar aos professores de sua rede. A formação para esses profissionais

ocorreu ao longo de cada ano, em encontros bimensais, com duração de 40 ou 24h horas, ou seja, de cinco a três dias consecutivos.

O curso de formação realizado com os OEs possuía base no trabalho formativo e priorizava a dimensão conceitual e a produção de estratégias que auxiliassem na compreensão de conceitos, visando à proposição de situações didáticas que fomentasse nos alfabetizadores a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Não houve predeterminação de carga horária de trabalho e o OE deveria conciliar suas atividades com as do PNAIC, tendo a disponibilidade para se ausentar para receber e repassar o curso de formação. Esse foi um compromisso que o estado ou o município assumiu com o MEC ao aderir ao programa.

No entanto, como bem destaca Rolkouski (2013, p. 12),

É positivo imaginarmos que, sendo este Orientador de Estudo, um profissional do município, este conheça a realidade local. É razoável imaginarmos que este Orientador seja selecionado adequadamente. No entanto, há vários indícios de que isto nem sempre ocorre. Questões que são totalmente alheias ao pedagógico, determinam muitas destas escolhas, o que compromete a qualidade da implantação do programa em várias localidades.

Os requisitos colocados pelo MEC para os OEs foram: ser professor efetivo da rede pública de ensino que ministrou a formação; ser formado em Pedagogia ou ter licenciatura; ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetização do ensino fundamental com, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores; prioritariamente, ter sido tutor do programa Pró-Letramento; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores.

Na falta de docentes que preenchessem as exigências do MEC para serem orientadores, a secretaria de educação deveria considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, selecionando aquele que preenchesse todos os seguintes requisitos: I - Ser profissional do magistério efetivo da rede; II - Ser formado em pedagogia ou ter licenciatura; e III - Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor, coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de alfabetizadores. Entretanto, nesse caso, seria preciso justificar no SisPacto e o MEC analisaria cada caso e só autorizaria os que preenchessem essas exigências.

Algumas pesquisas encontradas sobre a implementação do curso nos municípios indicam que nem todas as redes de ensino priorizaram os professores que estavam em atuação, muitas vezes por questões de futuras ausências desses profissionais para participar da

formação nas IES. Esse ponto é o que mais considero como um distanciamento entre o discurso do programa e a sua real implementação nos municípios.

Os orientadores tinham sob sua responsabilidade uma turma com, no mínimo, 25 e, no máximo, 34 professores. Eram responsáveis por: ministrar o curso de formação; acompanhar a prática pedagógica dos professores; avaliar a frequência dos alfabetizadores; manter registros de atividades; e apresentar relatórios à universidade. Nas poucas pesquisas encontradas sobre a ação dos OEs nos municípios e pela minha experiência como professor e gestor da educação básica, percebi que estes não conseguiram acompanhar a prática pedagógica de seus professores com visitas às escolas ou em outros espaços que não fossem os do curso de formação.

Cabe destacar que muitas dessas dificuldades estão ligadas ao fato de as demais atividades terem um cunho burocrático e envolverem grande tempo dos OEs, a falta de disponibilidade de transporte para as visitas de acompanhamento e pela carga de trabalho, que, em muitos casos, não foi reduzida ou não previu essas atividades.

Para realizar essas tarefas, receberam ajuda de custo, no valor de R\$ 765,00; mas, para tanto, não poderiam estar recebendo nenhuma outra bolsa de programas federais. Em 2013 e 2014, receberam 11 bolsas. Com a diminuição da carga de formação em 2015 e 2016, receberam apenas seis e quatro bolsas, respectivamente.

Como avaliação e critérios para certificação, os OEs deveriam: ter frequência nos encontros presenciais (mínimo 75%); realizar as tarefas previstas em cada unidade do programa; entregar os relatórios e as planilhas de acompanhamento dos professores no prazo determinado pela IES; relatar a experiência no seminário final do programa; e encaminhar à coordenação a listagem dos alfabetizadores que obtiveram, no mínimo, 75% de frequência.

Professor alfabetizador

Como já mencionado, o eixo principal do PNAIC é a formação continuada do professor alfabetizador, por meio de curso presencial de quatro anos, com certificação pela IES parceira. Esse professor teria atividades aplicadas às suas turmas durante o curso. Os requisitos para ser professor alfabetizador eram: ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012; ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e/ou também em classes multisseriadas); e constar como docente no censo de 2012. Porém, professores que não estavam cadastrados no censo escolar de 2012 puderam fazer o curso, mas não receberam a bolsa, ou seja, somente tiveram direito ao certificado da universidade.

Houve previsão de quatro turmas distintas: professores do 1º ano, docentes do 2º ano, professores do 3º ano e docentes de turmas multisseriadas. Quando o grupo de professores de um dos anos fosse pequeno, menor que 25 pessoas, as turmas poderiam ser constituídas de docentes de diferentes anos do ensino fundamental.

O curso visava à melhoria da prática docente. Para isso, continha a previsão de algumas ações permanentes, como a retomada do encontro anterior, socialização das atividades realizadas, de acordo com as propostas de trabalho em sala de aula, análise de situações didáticas destinadas à alfabetização e planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro.

Ao analisar os dados do SisPacto, verifica-se que em 2014, 20% dos cursistas não possuíam curso superior. Julgo ser preciso refletir sobre como as várias políticas que foram implementadas ao longo das últimas décadas para a qualificação docente impactaram todos os pontos do País.

Para certificação os alfabetizadores deveriam ter frequência aos encontros presenciais (mínimo de 75%); realizar as tarefas de cada unidade; avaliar as crianças e preencher o quadro de acompanhamento de aprendizagem; fazer autoavaliação, considerando o percurso durante a formação, as contribuições do curso e as mudanças em sua prática pedagógica; e relatar uma experiência no seminário final do programa.

Para a efetivação do processo de formação, bem como autorização para recebimento da ajuda de custo, os participantes do curso no âmbito do PNAIC deveriam atender a um cronograma mensal. Os critérios utilizados para a avaliação eram frequência, atividades realizadas e monitoramento. O critério *monitoramento* é referente à execução da avaliação do próprio perfil no sistema; procedimento necessário para aprovação das bolsas. O pagamento de bolsas seguia o fluxo dentro de dois sistemas: SisPacto e SGB (Sistema Geral de Bolsas). No SisPacto, havia a necessidade de cadastro, avaliação, aprovação e autorização para que o perfil fosse liberado para migrar para o SGB.

Os professores alfabetizadores receberam dez bolsas anuais, no valor de R\$ 200,00 cada uma, durante os anos de 2013 e 2014. Em 2015, devido à diminuição da carga horária da formação, receberam apenas cinco bolsas. Já em 2016, foram apenas três bolsas. Em 2013, os docentes cumpriram uma carga horária de 120h; em 2014, o curso teve carga horária de 160h; e, em 2015, a duração foi de 80h. Em 2016 a carga horária foi de 100h, com atividades presenciais, semipresenciais e à distância.

1.4. Algumas reflexões

No PNAIC foram desenvolvidas ações que visavam contribuir para os direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, para o planejamento e avaliação das situações didáticas, para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino, entre outras. Como reforça o caderno de formação:

[...] para favorecer ao aluno oportunidades significativas de aprendizagem, o trabalho proposto nesse Programa, além de permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento, deve propiciar melhores condições de uso de materiais didáticos distribuídos pelo MEC e de elaboração de recursos importantes para auxiliar o professor em sala de aula. (BRASIL, 2012a, p. 40)

O programa envolve a formação continuada, fundamental para mudanças nas práticas docentes, haja vista que, atualmente, a velocidade com que a sociedade vem se transformando é enorme e que, sem uma constante atualização profissional, os professores estarão longe de atender às necessidades de ensino e aprendizagem que são necessárias aos seus alunos.

Neste momento, torna-se importante ressaltar alguns elementos que diferenciam o PNAIC dos demais programas de formação continuada para professores alfabetizadores (Profa, Pró-letramento e outros), são eles:

- a) o próprio nome, pois no PNAIC se buscou fortalecer o sentimento de um *pacto* entre o Governo Federal, estados e municípios; nos outros programas os estados e municípios eram vistos apenas como parceiros;
- b) os eixos de atuação que se entrelaçam para alcançar o objetivo do programa, numa concepção de que apenas a formação continuada dos docentes não é suficiente para alcançar os objetivos almejados. É uma política educacional mais aprofundada e complexa por reunir quatro vertentes indispensáveis para o êxito de uma medida/proposta educacional: o processo de formação, de avaliação, de gestão e controle social e a disponibilização de materiais didáticos para as escolas, para os professores e os alunos;
- c) a abrangência, pois todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, 5.421 municípios e 39 universidades públicas estão envolvidos. Rolkouski (2013) considera o PNAIC uma política pública complexa e inteligente, e que “é provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do nosso país, um dos maiores do

mundo, senão o maior” (ibid., p. 11);

- d) a taxa de cursistas que concluem a formação é superior a 98%, algo considerável e de extrema relevância para as ações do programa. A instituição de bolsas de estudo pode ser um ponto que ajuda nesse quesito;
- e) os recursos destinados, principalmente no tocante as bolsas de estudo, todos os professores as receberam como uma ajuda de custo e incentivo para participar da formação. É uma política “robusta do ponto de vista do investimento, pois todos os atores recebem bolsa” (ROLKOUSKI, 2013, p. 9);
- f) a proposta de premiação,²⁵ que, mesmo controversa, optei por considerar um avanço em relação aos demais programas voltados a formação docente e alfabetização;
- g) o PNAIC possui um conteúdo de formação voltado a várias situações que estão entrelaçadas com a alfabetização, além de utilizar uma concepção de alfabetização ampla e que excede a simples decodificação do SEA. Os cursos anteriores possuíam, o que pode ser considerado, um conteúdo único, que não instrumentalizava o professor para fazer um trabalho a partir do contexto em que este está inserido;
- h) é um programa que busca atender diferentes situações/demandas da escola: alunos da zona urbana e rural matriculados no 1º, 2º e 3º ano, de classes multisseriadas, com deficiência, por meio de práticas pedagógicas pautadas na diversidade e nas diferenças;
- i) o PNAIC, por meio da lei nº 12.801/13 (BRASIL, 2013b), prevê um ato do ministro da Educação, que dispõe sobre a introdução no currículo das IES, disciplinas específicas de alfabetização, demonstrando uma preocupação com a formação inicial do docente que atua como alfabetizador;
- j) o programa tem sintonia com as orientações curriculares do Governo Federal, dos estados e municípios;
- k) não há o posicionamento quanto à utilização de um método específico de alfabetização, o que é motivo de algumas críticas; traz a concepção de que não há como estabelecer um método único. Ou seja, o programa defende que os alunos precisam adquirir certas competências e habilidades ligadas à leitura e à escrita (direitos de aprendizagem) sem, para isso, enfatizar a adoção de um determinado método;
- l) como um programa de formação, o PNAIC inevitavelmente reacende o debate clássico entre os partidários do método analítico ou global de ensino da leitura — onde

²⁵ O tema é complexo e não está entre os objetivos desta pesquisa explorá-lo em profundidade. Vale, porém, estar atento às discussões. O modelo de premiação por mérito, com base no desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas, envolve uma série de polêmicas e enfrenta resistências por parte de segmentos da comunidade educacional.

alfabetizar é trabalhar com a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos, o que seria difícil em um estudo fragmentado — e os defensores do método sintético, cujas unidades linguísticas de análise são as letras, os fonemas ou as sílabas. O primeiro de vertente construtivista e o segundo numa perspectiva tradicional de ensino. Destaco que qualquer que seja o método utilizado, pensar o aprendizado da leitura e escrita é muito mais do que uma questão técnica;

- m) as políticas públicas e os programas de formação continuada de professores vêm sendo elaborados e implementados com a finalidade de melhorar a ação dos docentes e, principalmente, suprir suas fragilidades oriundas da formação inicial;
- n) o PNAIC possui maior flexibilidade se comparado aos programas anteriores, por fomentar que seu curso seja adaptado as peculiaridades (caráter local) de cada município do País;
- o) é um programa ousado e seu desenho educacional amplo e de corresponsabilidade, com parcerias institucionais importantes e eixos, é significativo para a configuração de um sistema nacional da educação básica.

Alguns pontos se mostraram deficientes:

- a) houve um distanciamento entre o discurso do programa e a sua real implementação nos municípios. Muitas articulações necessárias não aconteceram de fato, ficando somente no discurso. Um exemplo é a integração das comunidades locais nas ações do PNAIC dentro das escolas, algo que não senti, tanto como pesquisador, como gestor de escola;
- b) é preciso avançar na criação de conselhos e, principalmente, naqueles que agem em nível da unidade escolar;
- c) os gestores escolares não foram incluídos e os coordenadores pedagógicos somente no quarto ano do curso, o que, a meu ver, compromete em parte a implementação do PNAIC de forma efetiva nas salas de aulas, principalmente pelo conhecimento das ações do programa;
- d) a cada ano, houve atrasos na entrega dos materiais e no início da formação; em 2016 o curso iniciou somente no mês de novembro;
- e) alguns municípios não receberam os materiais de formação, cadernos dos cursistas, em quantidade suficiente;
- f) na escolha dos OEs, muitos municípios não deram preferência para professores que estivessem em sala de aula; para alguns, o critério adotado foi o de que os docentes não estivessem em sala de aula, sob o pretexto de que isso iria prejudicar as escolas e os

alunos em geral ,pois precisavam se afastar mensalmente, por um período de três dias, para as formações, (SILVA, OLIVEIRA, CAETANO, 2014), o que contrariou as orientações do programa;

- g) devido ao excesso da carga de trabalho, os professores se sentiram sobrecarregados; além de suas turmas e seus horários de trabalho, tinham que realizar a formação, geralmente, à noite ou nos fins de semana;
- h) os OEs não conseguiram acompanhar as práticas realizadas pelos alfabetizadores nas escolas e quando, houve tempo, este foi exíguo, pois os orientadores acabaram sobrecarregados, com suas funções burocráticas, quase não restando tempo para acompanhar as ações de sala de aula.

Procurei destacar aqui os pontos fortes, avanços e deficiências (problemas) do PNAIC como um programa de alfabetização na idade certa, buscando a compreensão de suas propostas, concepções e intenções, voltado à alfabetização de alunos.

Passo a apresentar como o curso de formação do PNAIC foi implementado em um município do Vale do Ribeira/SP, contexto da pesquisa.

1.5. O curso de formação no município investigado

O curso de formação do PNAIC foi implantado no município investigado seguindo as orientações do MEC. Esse processo foi coordenado pelo Departamento Municipal de Educação (DME), órgão responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental.

A instituição formadora desse município foi a Universidade Estadual Paulista (Unesp). Sua estrutura foi composta por um coordenador local, duas OEs e duas turmas mistas de professores; a turma A, com professores do 1º e 3º ano, e a turma B, com professores do 2º ano e salas multisseriadas. O coordenador local era um docente efetivo da rede municipal de educação escolhido por esse órgão para a função. As OEs foram escolhidas através de chamada pública para seleção dos docentes efetivos no município.

Considero que os critérios para seleção das orientadoras foram coesos com a proposta do programa, pressupondo um processo de formação profissional e de experiência tanto como docente como de atuação com turmas de alfabetização. Buscou-se ainda selecionar pessoas com uma formação condizente com a proposta do PNAIC, como também tempo de experiência como alfabetizador.

As OEs e o coordenador local se deslocavam para o polo de formação em Sorocaba, onde eram capacitados pelos formadores designados pela Unesp. Nesses encontros, eram abordados os conteúdos/temas de formação e havia a sugestão de materiais para as capacitações que seriam realizadas no município. Essas etapas formativas ocorriam em períodos de três ou quatro dias, sempre voltadas à agenda de trabalho a ser implantada pela IES formadora e de preparação pedagógica dos OEs. Como previsto na portaria nº 867/2012 (BRASIL, 2012f), as despesas com transporte, estadia e alimentação durante a capacitação no polo foram custeadas pelo município.

Em 2014, ano que escolhi determinar para a pesquisa, a formação teve a participação de 47 cursistas. No Quadro 7 estão as quantidades de professores para o curso em 2014.

Quadro 7 – Curso de formação – 2014

CURSO DE FORMAÇÃO - 2014	
Professores de 1º ano	14
Professores de 2º ano	14
Professores de 3º ano	12
Professores de salas multisseriadas	06
Participaram sem direito a bolsa	04
Desistiram	02
Não frequentaram	01
Total efetivo de participação	47

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de cursistas, há quatro professores que, mesmo sem ter direito a bolsa, realizaram o curso. Houve duas desistências durante a formação e um professor inscrito que não participou. Os demais cursistas concluíram o curso.

Os dados dos demais anos do curso de formação foram semelhantes a 2014. Em cada ano, participaram cerca de três coordenadores pedagógicos e, em 2015, um diretor de escola. Aos diretores de escola e coordenadores, o único incentivo oferecido para a participação na formação foi a certificação por parte do município, mas os coordenadores que realizaram a formação não receberam a certificação, os representantes do município alegaram questões burocráticas e legais que impediram o processo.

Em 2014, os encontros de formação aconteceram em uma das escolas municipais, num sábado ao mês (em alguns momentos, mais de um sábado ao mês) e tinham 8h de duração,

divididos em dois períodos. O curso teve como tema o ensino de matemática e se iniciou em 17 de maio com o término em 6 de dezembro. Para esse ciclo, houve 12 encontros e um seminário. O cronograma de formação é apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Cronograma da formação em 2014

Data	PERÍODO DA MANHÃ	PERÍODO DA TARDE
17/5	Unidade 1 – Organização do trabalho pedagógico	Unidade 1 – Organização do trabalho pedagógico
31/5	Unidade 2 – Quantificação, registros e agrupamentos	Unidade 2 – Quantificação, registros e agrupamentos
12/7	Unidade 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal	Unidade 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal
26/7	Unidade 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal	Unidade 4 – Operações na resolução de problemas
9/8	Unidade 4 – Operações na resolução de problemas	Unidade 4 – Operações na resolução de problemas
23/8	Leitura	Leitura
13/9	Sequência Didática e Projeto Didático	Retomada das unidades 1, 2, 3 e 4 de matemática
27/9	Unidade 5 – Geometria	Unidade 5 – Geometria
4/10	Unidade 5 – Geometria	Unidade 6 – Medidas e Grandezas
25/10	Unidade 6 – Medidas e Grandezas	Unidade 6 – Medidas e Grandezas
8/11	Unidade 7 – Educação Estatística	Unidade 8 – Saberes matemáticos e outros campos do saber
22/11	Unidade 8 – Saberes matemáticos e outros campos do saber	Unidade 8 – Saberes matemáticos e outros campos do saber
06/12	II Seminário Municipal	II Seminário Municipal

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para os encontros do curso de matemática, houve a retomada de 40h de estudo sobre alfabetização e letramento, inicialmente cumpridas com tarefas de casa/escola e posteriormente socializadas num encontro presencial, com o tema Leitura.

Tanto em 2013 como em 2014, os cursistas foram avaliados por meio da participação nos encontros e frequência nas atividades realizadas. Para 2014, foi proposto aos alfabetizadores que organizassem um portfólio de seu percurso formativo, um dos documentos de análise neste trabalho. Esse material foi constituído por uma pasta com as atividades desenvolvidas no PNAIC (físico e digital) no qual deveria conter as memórias,

relatórios dos encontros, tarefas, fotos, relato das atividades com alunos, além de utilizar diferentes recursos: desenhos, textos literários, músicas, dobraduras, etc. Entendo o portfólio como um instrumento de diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem dos cursistas.

As pautas dos encontros de formação eram pré-elaboradas nos encontros com os formadores e, posteriormente, eram discutidas entre os OEs, que decidiam como adequá-la a cada turma em formação.

Destaco que não encontrei no município a presença dos conselhos em nível de municipal e escolar. Os gestores recebiam as informações por meio de comunicados do DME ou por conversas com os cursistas. Também não houve a presença dos OEs nas escolas para acompanhar as práticas das professoras em suas classes. Ressalto que no discurso oficial o papel dos OEs na formação foi definido de forma ambígua: ora afirmando que deveriam ministrar a formação e acompanhar a prática dos alfabetizadores, ora que realizariam uma formação entre pares, subentendendo-se que apenas auxiliariam nos estudos, na leitura e interpretação dos textos que integravam os cadernos de formação, o que explicaria o nome *orientador de estudos* (CARDOSO et al., 2014, p. 18).

Constatou-se que mesmo com deficiências/falhas, a implantação do curso de formação de alfabetizadores, no município pesquisado, seguiu a estrutura idealizada pelo MEC. Mais à frente, apresenta-se pontos destacados como positivos e as dificuldades de implantação do curso de formação na concepção dos professores alfabetizadores.

Ao fazer um registro reflexivo em seu portfólio²⁶ uma das orientadoras afirmou que considerou a formação de extrema importância por ser um:

[...] momento de recordarmos tudo que aprendemos além de poder refletir qual é a melhor maneira de trabalhar os diversos conteúdos de maneira reflexiva, valorizando as hipóteses levantadas pelos alunos bem como as estratégias utilizadas na resolução de problemas...E assim chegamos ao final de mais uma formação do PNAIC, espero que através dessa formação nossos professores, possam ter uma mudança de postura coerente à realidade de hoje, adquirindo práticas de ensino que realmente levem e favoreçam a construção do conhecimento do aluno, formando cidadãos críticos e atuantes no meio em que vive. (ORIENTADORA, PORTFÓLIO, 2014)

A orientadora ainda destacou que a mudança de postura deve ser coerente à realidade de hoje, enfatizando que as práticas de ensino devem levar e favorecer a construção do conhecimento do aluno.

²⁶ Esse documento foi cedido por uma das orientadoras e proporcionou algumas reflexões presentes neste trabalho.

Amaral (2015), ao participar do PNAIC verificou a necessidade de que:

[...] a formação continuada seja pensada de forma a elaborar estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitem manter as singularidades, a subjetividade e as necessidades dos docente e alunos, criando uma cultura de formação onde os municípios não fiquem presos a ações governamentais, mas que contribuam para os avanços nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização com a especificidade e singularidade de que necessitam. (AMARAL, 2015, p. 132)

Considero que a implementação de programas de formação, como o PNAIC, está sujeita à interpretação e, portanto, à *recriação* dentro dos limites e possibilidades de cada município participante do programa. Na limitação desta pesquisa, procuro investigar o desenvolvimento profissional dos professores e as mudanças de práticas fomentadas pelo programa.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PNAIC

Neste capítulo reflito sobre os princípios que envolvem o curso de formação do PNAIC (prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração), também trato da formação de professores alfabetizadores e de práticas de alfabetização. Logo após, analisa-se como são propostas as mudanças de prática dentro do curso de formação do PNAIC, finalizando com uma avaliação do programa através da análise do portfólio dos professores que participaram da pesquisa.

2.1. Princípios da formação

O curso do PNAIC possui seis princípios gerais voltados para a mudança da prática docente: prática da reflexividade, mobilização dos saberes docentes, constituição da identidade profissional, socialização, engajamento e colaboração (BRASIL, 2012b). Esses princípios são apresentados na Figura 3.



Figura 3 – Princípios gerais da formação continuada

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considero que o professor precisa ser ativo no processo de formação, contribuindo efetivamente para sua profissionalização. A afirmação do caderno de formação de professores corrobora essa concepção.

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada. [...] A partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores. (BRASIL, 2012b, p. 19)

Concordo com o material de formação, ao destacar que é preciso ter em mente que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades.

O processo de formação continuada no PNAIC se apoia em três pilares fundamentais: 1. conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero reproduzidor de orientações oficiais (concepção de Paulo Freire); 2. propor situações formativas que desafiem os docentes a pensar suas práticas e mudar as suas ações; 3. levar os professores a buscarem alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012b).

Há o destaque que o processo formativo não é linear e simples, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Segundo o caderno de formação de professores:

[...] a formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual. (BRASIL, 2012b, p. 27).

Sobre o compromisso institucional e individual do curso, há o entendimento que o primeiro envolve o Governo Federal e as secretarias de educação e reside principalmente na “necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas” (ibid., p. 28); já o segundo é compreendido no sentido de o professor se ver “como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências” (ibid., p. 28).

Para Ferreira (2012),

A partir desse cenário, é importante ressaltar os diferentes papéis que cada segmento assume nos processos de formação. De uma forma geral, ao governo cabe a responsabilidade de criar estratégias que vão nortear as ações políticas voltadas para o desenvolvimento da melhoria da educação. À academia cabe realizar pesquisas científicas que sinalizem, por meio de novas teorias, questões que possam promover mudanças na prática docente e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. De certo, a união desses segmentos favorece a construção de novos modelos de formação que, a cada dia, tentam chegar mais perto da sala de aula e do fazer pedagógico do professor. (FERREIRA, 2012, p. 10)

Como se pode perceber, há o entendimento do professor como um sujeito inventivo e produtivo, pois não é um repetidor em sua prática do que foi aplicado na formação para orientar a sua atuação. As diferentes estratégias formativas proporcionam estímulos a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que incrementem e melhorem o fazer pedagógico cotidiano. Há a defesa de que, ao se integrar a uma formação, é importante que o docente saiba que essa decisão se associa à ideia de que esse processo busca contribuir tanto para o seu crescimento pessoal como profissional; não apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida (BRASIL, 2012b).

Ainda, segundo o caderno de formação:

Considerando esses fatores, as propostas formativas deverão buscar entender as diferenças pessoais e os diversos interesses que configuram os momentos de formação. Para tal, segundo Imbernón (2010) é importante considerar, em uma ação de formação, o contexto no qual se dão as práticas educativas e formativas, e, a partir daí, planejar uma ação destacando os seguintes aspectos: • potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades; • favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; • refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; • compartilhar boas práticas; • executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; • valorizar diferentes experiências; • escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados. (BRASIL, 2012b, p. 28)

Esse apontamento demonstra que, ao se ter conhecimento desses aspectos, deve-se pensar em estratégias de formação que atendam aos princípios destacados. Tais estratégias são necessárias para ampliar as oportunidades de envolvimento dos professores nos processos formativos como sujeitos ativos. Ao final do caderno de formação de professores, há a reflexão sobre que o PNAIC:

[...] propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem. Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada. (Ibid., p. 37)

Para Ferreira (2012, p. 10), “os programas atuais de formação continuada têm como proposta associar novas abordagens do ensino da língua às *novas concepções* de formação”. De acordo com a autora, tais programas vêm sendo desenvolvidos em vários municípios e estados do País, “trazendo um formato que congrega a formação continuada de professores formadores e professores que atuam nos anos iniciais”. (ibid., p. 10)

Ferreira e Leal (2010) afirmam que:

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

Partindo da afirmação das autoras, é possível entender como o PNAIC e seu curso de formação podem ajudar a equacionar em que medida os professores são agentes ativos desse programa e se o discurso institucional é coerente com as ações efetivadas. Tenho a convicção de que qualquer proposta se torna vazia e exígua sem a adesão dos seus atores como seres ativos, protagonistas de suas ações e práticas. Por isso, investigar o PNAIC é buscar verificar qual será a real melhoria da educação a partir desse programa educacional.

Assim, passo a discorrer sobre os princípios do curso de formação.

2.1.1. Prática da reflexividade

Sobre a prática da reflexividade, Alarcão (1996) afirma que as ideias de uma abordagem reflexiva na formação de professores são originárias das pesquisas de Donald Schön, que começaram a ser difundidas na década de 1980.

Para Zeichner (1993, p. 17), o conceito de professor como prático reflexivo “reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria de seu

ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”. A prática da reflexividade, segundo o caderno de formação de professores (BRASIL, 2012b, p. 13), “deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos”, princípio este concebido por Houpert (2005).

Como o próprio material de formação afirma, esse tipo de habilidade não pode se pautar unicamente na simples previsão e observação de situações didáticas, mas deve estar fundamentada principalmente na análise das ferramentas conceituais construídas nos estudos científicos. Essas ferramentas devem ir além do campo empírico, apoiando-se nas teorias que dão referência as práticas observadas (BRASIL, 2012b).

Para Perrenoud (2002, p. 18), “é importante, a partir da formação inicial, criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula”. Penso que a prática da reflexividade se configura como uma articulação possível entre pesquisa e prática de formação.

As novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo (SCHÖN, 1995; ALARCÃO, 1996 e 2003; PIMENTA, 1997). Entendo que a prática da reflexividade é pautada na ação prática/teoria/prática, envolve a análise de práticas de sala de aula, aliada à reflexão teórica e reelaboração das práticas. Essa concepção é recorrente nas últimas décadas, cuja formação docente é concebida a partir de um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática.

Como afirma Nóvoa (1997),

Este paradigma prevê a preparação de professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação, ensaios de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre sua utilização, ou seja, processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 25)

A reflexão, na prática do professor, é uma ação crítica, quando se pensa no contexto histórico social do papel docente, participando de forma ativa dos problemas da sala de aula e além dela, buscando soluções para situações emergentes juntos aos pares. Nesse sentido, Freire (1979, p. 17) defende que “não pode haver reflexão e ação fora da relação homem realidade”. Ou seja, o sujeito está sempre interagindo com a natureza, faz parte dela e a modifica e por ela é modificado.

Portanto, a prática reflexiva busca se opor à racionalidade técnica, que esteve presente no trabalho e na formação de professores nos últimos anos. Nessa concepção, o docente é visto como um intelectual em processo contínuo, integrando a formação inicial e continuada.

Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. Deslocando o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos curriculares e disciplinares, para uma perspectiva centrada no terreno profissional. (PIMENTA, 1997, p. 11)

Pesquisas como as de Zeichner (1993) ressaltam a importância de se formar professores para assumir uma atitude reflexiva com relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam.

Candau (1996b) destaca que

[...] não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar as questões presentes na sala de aula, de buscar compreendê-las e buscar formas de trabalhá-las, coletivamente. (CANDAU, 1996b, s/p)

A afirmação da autora é enfática e precisa, pois, sem as devidas preocupações com o suporte de desenvolvimento de uma prática reflexiva, os professores não se tornarão reflexivos. Entendo que essa perspectiva pode ser fomentada por cursos de formação, mas a sua manutenção envolve uma mudança de atitudes dos docentes e das práticas que estes desenvolvem, como também novas formas de organização da escola e da profissão.

As investigações sobre o professor reflexivo sugerem o tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo. Nessa linha de raciocínio, segundo Pimenta (1997) a formação de professores na tendência reflexiva:

[...] se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal - profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 1997, p. 13)

É importante consolidar os novos saberes sobre os processos identitários e de construção de saberes por docentes em suas práticas. Freire (1996, p. 22) defende que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Ao pensar numa perspectiva de formação na qual professores se tornem profissionais reflexivos, Schön (1995) enfatiza que, assim, “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos” (ibid., p. 82), ou seja, um professor reflexivo é um profissional que constantemente analisa suas práticas e, assim, pode melhorar sua atuação e a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, é importante refletir sobre como a proposta de formação do PNAIC pode possibilitar oportunidades de um processo de reflexão sobre a prática docente por meio da partilha das experiências, como também a troca de estratégias para alfabetizar e letrar as crianças durante ciclo de alfabetização por meio da mudança de práticas.

2.1.2. Mobilização dos saberes docentes

A mobilização dos saberes docentes é outro princípio da formação continuada. Os estudos de Tardif trazem importantes considerações sobre a constituição desses saberes e sua gênese.

No que se refere ao caderno de formação, este demonstra a importância dos cursos para a formação de profissionais e a diversidade e extensão dos saberes que os professores utilizam para desenvolver sua prática, o que pode ser confirmado pela seguinte afirmação:

Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado. Quando falamos de saberes, no plural, estamos considerando que na profissão docente (como em outras profissões) existem diferentes esferas do conhecimento em jogo. O conhecimento científico, as proposições didático-metodológicas formalizadas ou divulgadas pelos pesquisadores, os conhecimentos transversais, dentre outros, são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do ensino. (BRASIL, 2012b, p. 14)

Ressalto que esses saberes estão presentes no universo dos docentes em escalas diferenciadas de apropriação pelas singularidades e subjetividades e, na formação do PNAIC, ao dar voz aos professores (NÓVOA, 1995), objetiva-se “trazer à tona o saber que eles

possuem e colocá-lo em pauta a partir de determinadas temáticas sobre a escola, o fazer pedagógico e o mundo (por meio dos documentos oficiais, propostas curriculares, pesquisas científicas etc.) para serem conhecidos pelos professores” (BRASIL, 2012b, p. 14). Parte da concepção que ao colocar os saberes dos professores em discussão esses saberes podem ser confrontados, estudados, analisados e reelaborados.

A mobilização dos saberes docentes envolve colocar em ação os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que se desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência, a prática) para, a partir dela, constituírem e transformarem o seu saber fazer docente, num processo contínuo de construção de suas identidades (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Para esses autores,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (Ibid., p. 262)

Os saberes da docência envolvem a experiência, o conhecimento e saberes pedagógicos. Os saberes da experiência envolvem as concepções que temos sobre a profissão docente, seja como alunos durante a vida escolar ou mesmo como profissionais — o que é ser professor; também envolvem os saberes:

[...] que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática (Schon, 1990) e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994). (PIMENTA, 1997, p. 13)

Os saberes da docência envolvem os conhecimentos específicos, sem os quais os docentes dificilmente poderão ter êxito em seus processos de ensino. Isso requer preparação científica, técnica e social; assim, “a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (ibid., p. 9).

Consequentemente, os saberes pedagógicos da docência são construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação; levando a uma possível superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência: saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos (HOUSSAYE, 1995).

Para Pimenta (1997), ao se considerar a prática social como o ponto de partida e de chegada, é possível uma ressignificação dos saberes na formação de professores. “As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela” (ibid., p. 10). Nesse sentido, é na ação que se produz saberes pedagógicos, ou seja, o futuro profissional não pode constituir seu saber fazer, senão a partir de sua própria ação (fazer) prática.

De acordo com Houssaye (1995), entendo que a formação pedagógica, seja inicial ou continuada, não deve refletir sobre o que se vai fazer ou sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se fez. Defendo que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, principalmente se forem mobilizados tendo como referência os problemas que o desempenho da docência coloca, não descartando a concepção da dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Como afirma Pimenta (1997):

Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar numa contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. (PIMENTA, 1997, p. 11)

A autora também afirma que a mobilização dos saberes docentes gira em torno da articulação dos conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e “que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seu saber fazer docente, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (ibid., p. 6). Ressalto que, conforme Schon (1995), ser um profissional competente implica a dominação de habilidades específicas da área que se vai ensinar.

Tardif (2002) analisa que o professor, ao desenvolver seu trabalho, apoia-se em três tipos de conhecimentos: os disciplinares, os didáticos e os pedagógicos, adquiridos na sua formação e nos conhecimentos curriculares provenientes dos programas e livros didáticos utilizados. Mas também considera que esses conhecimentos possuem implicações de sua

cultura pessoal, da sua história de vida, da sua escolaridade anterior e no seu próprio saber, resultante de suas experiências profissionais.

No Quadro 9 apresento, “um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Quadro 9 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215).

Tardif, em diferentes produções (2002, 1999), afirma que o saber docente é plural, estratégico e pouco valorizado. Plural por ser constituído por vários saberes — das disciplinas, dos currículos, dos conhecimentos da profissão e da experiência. É estratégico pelos docentes, como grupo social e suas funções ocuparem uma posição significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que eles produzem e mobilizam com diversos fins. É pouco valorizado por ocupar uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo docente não é valorizado sobre os saberes que possui e transmite; e muitas são as explicações para essa realidade. Outro ponto é que um conhecimento pertinente não é a simples aplicação prática da teoria, ou seja, exige um esforço de reelaboração. Para Nóvoa (2009a), esse é o âmago do trabalho do professor.

É importante destacar aqui a concepção de Masetto (2010) sobre a aprendizagem na área do conhecimento, que compreende o desenvolvimento intelectual do homem em todas as suas operações mentais:

[...] capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações compará-las, criticá-las, organizá-las, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar. (MASETTO, 2010, p. 27)

Shulman (1986) vem afirmando e reafirmando que, para ser professor, não basta apenas dominar um determinado conhecimento, é preciso o compreender em todas as suas dimensões. O autor também apresenta algumas categorias mínimas para ordenar os saberes necessários aos professores:

- Conhecimento do conteúdo;
- Conhecimento geral pedagógico, especialmente considerando os princípios e estratégias de gestão e organização do tipo que ultrapassam o âmbito do assunto;
- Conhecimento do currículo, com maestria especial de materiais e programas que servem como "ferramentas do comércio" do professor;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: que o amálgama especial entre matéria e pedagogia que é uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e suas características;
- Conhecimento dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, a governação e financiamento de distritos escolares, para o caráter de comunidades e culturas, e
- Conhecimento dos objetivos, metas e valores educacionais, e sua filosófica e histórica. (SHULMAN, 2005a, p. 11)

Percebo que a mobilização dos saberes docentes é fundamental para enfrentar os desafios da contemporaneidade impostos aos docentes, implicando no desenvolvimento de diferentes competências, habilidades, capacidades e destrezas de forma que possibilitem adquirir e apropriar conhecimentos, saberes e práticas de níveis e dimensões múltiplas.

2.1.3. Constituição da identidade profissional

A história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, os problemas com a profissão, escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, etc. formam um princípio denominado constituição da identidade profissional, que pode ser simplificada como o *ser professor*. Na concepção do PNAIC:

Aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. (BRASIL, 2012b, p. 14)

Penso que a constituição da identidade profissional se efetiva em momentos de reflexão sobre as memórias do professor como sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

Concordo com Libâneo e Pimenta (1999), ao considerar esse processo como algo que envolve formação inicial e continuada articuladas a uma valorização identitária e profissional.

Para os autores:

Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional) e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260)

Os autores consideram que a visão progressista de desenvolvimento profissional exclui a concepção de formação baseada na racionalidade técnica, cujos professores são considerados simples executores de decisões alheias. Essa visão os considera com “capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar”. (ibid., p. 260)

Sobre a identidade profissional, Feldmann afirma que a formação docente:

[...] é entendida como uma dimensão de reconstrução permanente da identidade pessoal profissional não pode mais ser visto como um processo de acumulação de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, técnicas), desvinculados da concepção e da análise da cultura escolar na quais os professores interatuam. [...] O processo de formação contínua de professores caminha junto com a construção e reconstrução da cultura escolar. Dentre os seus vários atributos, revela a importância do desenvolvimento pessoal e profissional mesclado pela dimensão coletiva do ensinar e aprender, pela autonomia compartilhada entre os educadores envolvidos. Neste cenário torna-se fundamental valorizarem-se paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias. [...] Que leva uma ação dialógica, emancipatória e transformadora do mundo e das pessoas. (FELDMANN, 2008, p. 174-175)

A formação por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas é questionada, também, por Nóvoa (1997). Para o autor, o desenvolvimento profissional é “através de um

trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (ibid., p. 21). Concepção que é compartilhada por Masetto (2012):

Na perspectiva dialógica a formação continuada não mais se faz a partir de cursos, palestras no sentido cumulativo de conhecimentos, mas sim por meio de vivências educadoras quando em reflexões coletivas permitem uma reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos em contextos de mudança definidos. (MASETTO, 2012, p. 33)

Considero que o desenvolvimento profissional vai além das práticas de formação, deve considerar os fatores profissionais, ligando-os aos elementos de estímulo e de luta por melhorias sociais e profissionais. Nóvoa (1997, p. 25) propõe a formação numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Também destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo, sobre os percursos e os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (ibid., p. 25).

Para Pimenta (1997), essa concepção envolve três processos na formação docente: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional). Para pesquisadora:

Produzir a vida do professor implica em valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. (Ibid., p. 12)

A formação do professor é considerada como um projeto único, que articula a inicial e a continuada; ou seja, um duplo processo de autoformação de docentes envolvendo a reelaboração constante dos saberes da sua prática, no confronto com suas experiências nos contextos escolares; e o da formação nas instituições escolares em que atuam.

Segundo Pimenta (1997, p. 12), “é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial”.

Para Nóvoa (2009a) há certo consenso sobre os grandes princípios e sobre as medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores, ou seja,

[...] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (NOVOA, 2009a, p. 14)

Nessa concepção, as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que estes ampliam sua consciência sobre a própria prática — da sala de aula e da escola como um todo — o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999). Pimenta (1997) afirma que a identidade não é um dado imutável ou externo, que possa ser adquirido. Considera que é um processo de construção do sujeito historicamente situado; cuja profissão de professor, assim como outras, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

A identidade profissional é construída dentro da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Para Pimenta (1997), a mobilização dos saberes da experiência é o primeiro passo para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Hoje, pode-se conceber a formação docente como um processo de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional.

O processo formativo dos professores não pode ser pelo acúmulo de conhecimentos dispostos de forma estática (cursos, teoria, técnicas), desvinculados da concepção e da análise da cultura escolar na qual os professores colocam as teorias em prática. Conforme Feldmann (2008), o processo de formação continuada de professores caminha junto com a construção e reconstrução da cultura escolar e revela a importância do desenvolvimento pessoal e profissional concomitante com a dimensão coletiva do ensinar e aprender, da autonomia compartilhada entre os educadores envolvidos.

As proposições ligadas ao desenvolvimento profissional dos professores vão em direção à necessidade de priorizar a prática dos docentes, considerando o cotidiano como um

espaço que vivenciam diferentes situações e que estas podem os levar a aprender, construir e reconstruir saberes individuais e coletivos por meio da reflexão como os pares. Reafirmando a escola como um locus privilegiado de formação (CANDAU, 1996b).

Imbérnon (2002a, p. 80) segue nesse sentido e defende a formação centrada na escola, de modo que não se trate apenas de “uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”. Assim, essa perspectiva está pautada numa formação ligada às necessidades da escola, dos docentes e da sala de aula; cujos professores e formadores conjuntamente definem e tomam para si a direção das práticas de formação.

Semelhantemente, Canário (1998) concebe a escola como um lugar onde os docentes aprendem a profissão, a escola como um espaço de formação continuada, onde:

Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, como organização). É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola”. (CANÁRIO, 1998, p. 23)

Assim, defendo a busca pela melhoria da profissão por meio de medidas e concepções que fortaleçam a identidade profissional e colaborem para a melhoria da prática dos professores.

2.1.4. Socialização

Dentro da proposta do curso do PNAIC, a socialização é uma habilidade importante a ser trabalhada nos encontros de formação, pois o professor não trabalha sozinho, está sempre em contato com pessoas, por isso a comunicação é uma ferramenta fundamental no exercício profissional. O professor, para o seu dia a dia, precisa desenvolver múltiplas formas de comunicação (HOUPERT, 2005).

Ainda vale destacar a afirmação de Tardif (2002, p. 15), que “o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”. Ou seja, essa socialização envolve a criação e fortalecimento de grupos de estudo, que, durante os encontros de formação, espera-se que transcendam esse momento e, com isso, diminuam o isolamento

profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas que pouco socializa seus dilemas com os pares.

A proposta do PNAIC é que “o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos entre os pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos” (BRASIL, 2012b, p. 17). A capacidade de comunicação é um ganho tanto para a vida profissional como pessoal.

Sobre a socialização, Nóvoa (1997, p. 13) define que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”. Tenho convicção de que os percursos formativos vivenciados pelos professores devem ser pautados em uma prática reflexiva coletiva, cujos docentes, em grupo, identifiquem os problemas e busquem os resolver.

Desse modo, defendo que a socialização é fundamental para identificar as dificuldades e procurar solucioná-las. A socialização envolve o diálogo do professor com seus pares, como um momento de grande importância para a construção de saberes e das práticas pedagógicas. É urgente a necessidade de se configurarem espaços de reflexão coletiva para socializar conhecimentos e metodologias para a transformação do trabalho docente.

Nóvoa tem a concepção de que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (NÓVOA, 1997, p. 27)

Tardif (2002) assevera que, para os professores, a socialização de saberes propiciada pelas atividades de formação em serviço ou de estudo sobre os saberes docentes é um fator de crescimento profissional, corroborado por Ghauthier (1998). Sendo assim, Tardif compreende que é “através das relações com os pares e, portanto, do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade” (2002, p. 52). Ou seja, ao socializarem seus conhecimentos, os professores adquirem maior confiança na sua competência e na possibilidade de serem reconhecidos por outros profissionais.

Para isso, os processos de formação, seja inicial ou continuada, devem ser organizados com objetivo de que o docente se perceba como membro de uma equipe que trabalha de

forma conjunta, com momentos de discussão em grupo de suas concepções, práticas e experiências. Portanto, é preciso encarar a formação para além de um momento de aquisição de técnicas e de conhecimentos, mas também como um ponto chave da socialização e da configuração profissional (BALZAN, 1996).

Outro ponto destacado por Balzan (1996) é que a socialização favorece a atualização, ou seja, o professor precisa estar constantemente trocando informações e discutindo em grupo sobre as inovações pedagógicas, socializando experiências. De acordo com o autor, “essa socialização se torna prioridade, dada a necessidade de nos atualizarmos constantemente e da melhor maneira possível” (ibid., p. 48). Assim, “as oportunidades de socialização profissional devem ser consideradas um dos pontos altos da formação contínua dos professores” (ibid., p. 55).

Segundo Nóvoa (1997), o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional e destaca que a criação de redes coletivas de trabalho constitui um fator decisivo para a socialização profissional e da afirmação dos valores próprios da profissão docente. Para ele:

O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. (NÓVOA, 1997, p. 25)

Desse modo o processo de formação continuada deve alimentar o saber fazer docente e isso implica num processo de diálogo entre formadores e formandos.

2.1.5. Engajamento

Engajamento é concebido como o gosto em continuar, de aprender a descobrir coisas novas e favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz (BRASIL, 2012b).

Esse princípio privilegia a materialização da formação ao longo da vida. Assim, a formação do PNAIC deve provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz, constituindo-se em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais. A afirmação do programa retrata este princípio.

Dependendo da concepção, dos objetivos e das estratégias de formação, envolvidos em uma determinada prática formativa ou programa de formação continuada, os professores poderão integrar-se a esse processo de modo ativo, ou não. É o engajamento de modo ativo que promove a transformação do fazer pedagógico cotidiano. Nessa perspectiva, percebemos que a formação continuada necessita de uma atenção diferenciada por envolver sentimentos e comportamentos profissionais e pessoais, como o prazer e o desprazer em ser e estar docente. (BRASIL, 2012b, p. 12)

O engajamento deve privilegiar o gosto em continuar a aprender; que é uma meta primordial de qualquer formação continuada, e com certeza faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. Esse processo está relacionado à predisposição do indivíduo em participar de uma atividade. Nesse sentido, é um ato volitivo, ligado à vontade dos participantes, que devem decidir se estarão dispostos a assumirem o compromisso de refletir sobre a sua prática, reconstruindo saberes que modificarão o seu saber fazer pedagógico.

Para Nóvoa (2009a),

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. (NÓVOA, 2009a, p. 42)

Percebo o engajamento nas ações de formação é vital aos processos de ensino e de aprendizagem, pois com ele é possível proporcionar uma formação fundada na relação entre teoria e prática, contextualizada, que articule saberes científicos, pedagógicos e da experiência no desenvolvimento da ação docente. Pode-se considerar o engajamento como um fator preponderante para que os cursistas se conectem e compartilhem entre si suas experiências e conhecimentos, em situações que surgem em diferentes graus ou posicionamentos entre a teoria e a prática.

Segundo Nóvoa (2009a), o engajamento está intimamente ligado às comunidades de prática, em que se volta para as atividades em conjunto, pois estas são:

[...] um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. (NÓVOA, 2009a, p. 21)

Nessa concepção, há o partilhar de conhecimentos, a promoção de interações de práticas cotidianas, a negociação e renegociação dos significados que desenvolve a identidade e troca de saberes. Segundo Wenger (1999), participar de uma comunidade prática é se envolver socialmente; é diferente de ser parte de uma equipe de trabalho ou grupo de estudos, pois é um grupo de pessoas com engajamento mútuo.

Desse modo, pode-se considerar o engajamento como parte de um processo de construção de uma comunidade. Está ligado ao processo de participação ativa na comunidade, mas necessita de facilitadores para o compartilhamento de conhecimentos com confiança, liberdade e criatividade, o que é fundamental para a consolidação do processo. O engajamento incentiva novas abordagens (práticas profissionais) e é influenciado por ações de reciprocidade.

Wenger (1999) define cinco categorias de engajamento: 1 - acesso passivo: um grande número de pessoas que têm acesso aos artefatos produzidos pelo grupo – comunidade: publicações, *web site* ou ferramentas; 2 - participação transacional: pessoas de fora do grupo interagem ocasionalmente para receber ou prover um serviço sem se tornar um membro; 3 - participação periférica: são as pessoas que pertencem ao grupo com menos engajamento e autoridade, talvez pelo fato de serem novatos ou por não terem muito compromisso pessoal com a prática; 4 - adesão completa: membros que são reconhecidos como praticantes e definem as características do grupo; 5 - grupo nuclear: é uma parte menor do grupo, no qual a paixão e o engajamento energizam os demais.

Assim, ao criar condições para o engajamento possibilita que essa dimensão ajude a definir uma comunidade de prática e mantenha a sua coerência, ou seja, o grupo com objetivos e desafios compartilhados interage, buscando desenvolver habilidades e soluções de problemáticas que venham a surgir. Contribui para o desenvolvimento do saber proveniente da experiência dos seus membros, envolve as pessoas como um todo e pode acontecer a qualquer momento das práticas cotidianas, sendo dependente do envolvimento para a articulação entre ação e reflexão.

O engajamento é uma forma de aprendizagem, de experimentar, de conviver, permitindo uma articulação entre teoria e prática. Com isso, as identidades se transformam, promovendo a interação social e colaboração entre os membros do grupo.

2.1.6. Colaboração

A colaboração é destacada como outro elemento importante no processo de formação, vai além da socialização por ter como foco o rompimento do individualismo. “Busca-se por

meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012b, p. 19). É parte da interatividade necessária para os processos de formação, em que os cursistas devem atuar em parceria entre si nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse processo está fortemente ligado à formação de grupos colaborativos e é elemento importante para os projetos que envolvem os professores em formação.

Nóvoa destaca que,

A emergência do professor coletivo (do professor como coletivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenômeno em outras profissões, por exemplo, na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro «ator coletivo» no plano profissional. (NÓVOA, 2009b, p. 34)

Assim, no momento atual, a complexidade do trabalho escolar exige um aprofundamento das equipes pedagógicas. Possuir uma competência coletiva é mais do que o somatório de competências individuais. Para Nóvoa (ibid., p. 35), é necessário um “tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho”. O autor também salienta que existem várias implicações sobre a prática coletiva, mas destaca duas, mais ligadas à formação de professores.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (NÓVOA, 2009b, p. 36)

É importante destacar que, nos processos de colaboração, não importa que cada participante tenha opinião e interesses distintos, nem que apontem diferentes contribuições, pois é um *colaborar* onde todos devem participar da mesma forma, cada um com sua voz, no lugar que ocupa e todos trabalhando juntos. Numa visão colaborativa não existe pessoa mais importante que as outras, pois todos estão no centro das ações, trocam ideias, fazem com que

as informações circulem a fim de alcançarem os objetivos. Objetivos estes que podem ser de um membro, de vários ou de todos.

Cabe destacar que neste processo as individualidades se somam para buscar um benefício coletivo, isto é, a colaboração dos envolvidos gira em torno da necessidade de se trabalhar de forma conjunta, com apoio mútuo e sem hierarquias entre os participantes ou seus saberes. A liderança também deve ser compartilhada e todos devem ser responsáveis pelas ações.

A escola ao dar espaço para a colaboração entre os professores para a discussão sobre a prática docente, sobre os problemas da profissão, pode motivá-los para refletir criticamente, ou seja, contribui para o processo de transformação da prática pedagógica, cuja reflexão crítica é movida pela emancipação profissional.

Assim sendo, concordo com Nóvoa, ao afirmar que:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2009a, p. 23)

Entendo que a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. Como constata Nóvoa (2004),

É evidente que os professores sempre foram organizadores de situações de ensino e aprendizagem. Mas, hoje, estas disposições situam-se também no plano da escola como um todo, com o seu próprio projeto educativo. Já não basta uma ação docente no interior da sala de aula. Há muitos problemas que só podem ser resolvidos ao nível da escola, graças a um trabalho coletivo de análise, de negociação. Parece-me absolutamente essencial uma reflexão sobre os modos de organização do trabalho escolar. Trata-se, sim, de inscrever a ideia de colegialidade no centro da definição identitária da profissão docente. Por isso, parece-me importante valorizar uma formação em situação (in situ) centrada na própria escola e no seu projeto educativo. (NÓVOA, 2004, p. 4)

Penso que a cultura de colaboração não pode ser imposta por via administrativa ou por decisão superior, para consolidar as parcerias no interior e no exterior do mundo profissional a formação é indispensável, pois a prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de

professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar, constitui um elemento particularmente importante. Como afirma Imbérnon (2009, p. 59), “não se pode confundir colaboração com processos forçados, formalistas ou de adesão a modas que costumam ser mais nominais que atraentes que processos reais de colaboração”, já que a colaboração é um processo de construção coletiva do grupo e não uma ação burocrática.

2.2. Mudanças de práticas do professor alfabetizador e o PNAIC

No PNAIC, as mudanças de prática dos professores são fomentadas pela reflexão sobre assuntos, questões e temas presentes nas classes do ciclo de alfabetização. O programa busca, por meio da formação dos professores e na reflexão sobre os temas de estudo e a prática pedagógica, aproximá-los e favorecer mudanças que efetivem a alfabetização dos alunos até os 8 anos de idade.

Na Figura 4, busco apresentar as temáticas abordadas no curso de formação e que giram em torno de quatro pontos: alfabetização e letramento, alfabetização matemática, avaliação da aprendizagem e currículo escolar no ciclo de alfabetização.



Figura 4 – Temáticas do PNAIC

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os pontos de formação se entrelaçam e deveriam ser abordados de forma integrada; buscando sempre uma reflexão interdisciplinar e inclusiva, com destaque para temas de formação como: alfabetização matemática na perspectiva do letramento, ciências da natureza

no ciclo de alfabetização, organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização, saberes matemáticos e outros campos do saber, educação matemática inclusiva, etc. que demonstram essa perspectiva. Assim, os temas foram voltados para um conceito de alfabetização plena, além do domínio da codificação de palavras e da ação educativa como um momento de socialização, descoberta e de aproximação dos sujeitos.

Kramer (2010, p. 108-109) afirma ser “fundamental abrirmos espaço na escola em que trabalhamos para a discussão coletiva sobre as questões concretas que enfrentamos na sala de aula e para a atuação coletiva que irá fortalecendo a equipe da escola”.

A reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria e prática, em que a teoria pode se tornar *blábláblá* e a prática *ativismo* sem a necessária reflexão (FREIRE, 1996). A teoria não dita a prática, ela serve para validá-la, de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de *práxis* necessária em um ambiente específico, em um momento particular. Nesse contexto, refletir sobre a prática docente é pensar e questionar a realidade da docência, analisando o que se pretende ensinar, visando à melhoria da qualidade da aprendizagem. Esse processo de reflexão contribui para que o professor seja mais crítico diante das mudanças e incertezas.

Questionamentos às práticas rotineiras da escola são destacados pelas pesquisas que tratam da necessidade de mudança na prática docente; transformações no trabalho pedagógico são consideradas essenciais para ressignificar a relação professor-aluno-conhecimento. Por conta disso, a mudança não pode ser caracterizada como um processo brusco, de ruptura com práticas ditas tradicionais, pois ocorrem de forma gradativa pela reflexão das práticas que se desenvolvem, ou seja, os professores não abandonam, de imediato, todas as suas práticas anteriores para uma mudança radical em suas formas de trabalho.

Ao abordar questões como a interdisciplinaridade para a alfabetização de alunos, o PNAIC, corrobora abordagens como a de Masetto (2006, p. 31), de que “o conceito de interdisciplinaridade apresenta um paradigma de conhecimento e de ciência que ultrapassa o modelo tradicional de se conhecer que é a forma disciplinar”. Com uma abordagem interdisciplinar o programa procura romper com o conhecimento de forma disciplinar, em que a alfabetização e outras áreas do currículo são situações distintas.

Sobre a questão do planejamento e da organização do trabalho pedagógico, o programa apresenta um posicionamento semelhante ao de Masetto (1994, p. 76), ao destacar que o planejamento é “a organização das ações, buscando alcançar metas e objetivos educacionais bem definidos, a eficiência dos recursos selecionados e o acompanhamento do processo através de uma avaliação continuada”.

De acordo com o autor, um planejamento que seja eficiente deve assegurar que “todos os elementos estejam articulados com o sentido de parceria e de corresponsabilidade” (ibid.). Um planejamento deve organizar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador e articular os processos de ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos, de modo que as aprendizagens sejam desenvolvidas numa ação dialógica entre professor e aluno.

Ao tratar do currículo, o programa busca romper com as práticas tradicionais de organização curricular, em que as práticas dos alfabetizadores devem ser em uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, quebrando a organização por justaposição vertical e horizontal das disciplinas, não se concentrando apenas nos objetivos cognitivos, contextualizando o currículo, entre outras posturas.

Por meio disso, fica claro que a proposta do PNAIC busca mudar as práticas dos professores pela inserção ou ressignificação de concepções dos docentes sobre temas que estão de forma explícita, ou mesmo implícita, nas salas de aula do ciclo de alfabetização. Como afirma Ferreiro (2006), mesmo com tantos avanços sobre concepções sobre a alfabetização, ainda existem professores que atuam de forma tradicional:

[...] que não mudaram nada e continuam usando cartilhas dos anos 1920 e 1930. A instituição escolar é muito conservadora, muda com dificuldade. O importante é ter consciência de que ela não está definida para sempre. O que ocorre fora a afeta e ela não pode fechar os olhos. Este é um momento interessante pelo avanço tecnológico, que põe a escola um pouco em crise. Existem coisas que poderiam ter constituído avanço, porém foram muito mal compreendidas, como acreditar que os níveis de conceitualização da leitura pela criança mudam por si mesmas e que não é preciso ensinar, apenas deixar que ela construa seu conhecimento sozinha. (FERREIRO, 2006, s/p)

Por isso, é preciso compreender os avanços e/ou retrocessos causados pela influência dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores nas suas práticas em sala de aula, nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos, na alfabetização das crianças e na maneira com que o docente interpreta e se apropria dos recursos disponibilizados pelos programas de formação.

A Figura 5 organiza a interconexão entre três elementos: professor alfabetizador, programa de formação e práticas pedagógicas de sala de aula, que, a meu ver, são fundamentais para a ressignificação e mudanças nas práticas de alfabetização.



Figura 5 – Elementos da formação

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa interconexão, o professor é um ser ativo ao vivenciar as situações exploradas, discutidas e analisadas nos momentos de formação. Nesses momentos, ele estabelece contato com outros sujeitos e com os materiais de formação, trazendo consigo suas experiências pessoais e de sala de aula; nessa etapa os docentes podem se apropriar dos conteúdos e das percepções dos outros sujeitos envolvidos – cursistas e formadores, podendo assim ressignificar sua prática.

Segundo Mortatti (2010), os métodos nunca são aplicações puras nas práticas alfabetizadoras, ou seja, essas práticas pedagógicas se encontram permeadas por incoerências metodológicas, por isso entendo a ação pedagógica não como um campo ideal, mas como um espaço de tensões, transformações e contradições, que só podem ser mediadas ou resolvidas com o diálogo e a reflexão sobre as ações.

Defendo que os processos de ressignificação/mudanças sejam constituídos sob as práticas de sala de aula e por meio das experiências de formação vividas, com as articulações realizadas com os programas educacionais, os conteúdos e materiais das propostas de formação e das teorias recentes na área da alfabetização. Nesse mesmo contexto atuam as discussões sobre a escola como espaço privilegiado de formação e da necessidade de fortalecimento desse espaço no sentido de que as mudanças nas práticas pedagógicas são mais possíveis quando há abertura para discussão, reflexão, socialização, estabelecendo relações teóricas que embasam a prática.

O documento do PNAIC (BRASIL, 2012a) afirma que os objetivos do curso na formação de professores alfabetizadores são:

- a) entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos, utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do professor e outros textos publicados pelo MEC;
- b) 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;
- c) compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- d) 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;
- e) conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos) e planejar situações em que tais materiais sejam usados;
- f) planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- g) compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- h) criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- i) entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
- j) compreender a importância da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
- k) conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do SEA, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- l) analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Por meio disso, é possível perceber que os objetivos do curso de formação do PNAIC são condizentes com as orientações de especialistas em alfabetização, além do fato de já se encontrarem nos discursos oficiais das orientações curriculares nacionais e estaduais.

Como se pode verificar, são 12 objetivos, que podem contribuir significativamente para a atuação dos professores, mas atingi-los por meio de uma formação de quatro anos envolve um processo contínuo de desenvolvimento profissional, de apropriação dos saberes e conhecimentos que permeiam cada objetivo. Atingir tantos objetivos em período de tempo tão curto é algo extremamente complexo e, a meu ver, sem a propagação do curso de formação nas escolas por meio de estudos contínuos dificilmente tantos objetivos serão alcançados.

Sobre as práticas, é válido destacar a relevância dos docentes compreenderem a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula e de criar ambientes que favoreçam a alfabetização, pois, como afirma Teberosky (2016, s/n), em “sociedades em que se valoriza a interação entre as pessoas e a cultura escrita, o processo de alfabetização é mais eficiente”. Ao apontar o que é um ambiente alfabetizador, a autora afirma ser “aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora” (TEBEROSKY, 2016, s/n).

Para a especialista, o professor alfabetizador deve realizar atividades como:

Formar grupos menores para as crianças terem mais oportunidade de falar e ler para elas são estratégias fundamentais! É preciso compartilhar com a turma as características dos personagens, comentar e fazer com que todos falem sobre a história, pedir aos pequenos para recordar o enredo, elaborar questões e deixar que eles exponham as dúvidas. Se nos 200 dias letivos o professor das primeiras séries trabalhar um livro por semana, a classe terá tido contato com 35 ou 40 obras ao final de um ano. (TEBEROSKY, 2016, s/n)

Ao desenvolver o processo de formação dos professores alfabetizadores, o PNAIC faz menção de dez princípios didáticos que são subjacentes à prática esperada dos docentes:

- a) Ensino reflexivo – os professores devem estimular as crianças a refletirem sobre os conhecimentos, evitando situações em que os conhecimentos sejam simplesmente transmitidos;
- b) Ensino centrado na problematização – as atividades devem desafiar as crianças a resolver problemas diversos, que as motivem a querer aprender;
- c) Ensino centrado na interação entre os pares – priorizar situações em que a aprendizagem se dê por meio da interação em grandes grupos, em pequenos grupos, em duplas; atividades individuais devem ter momentos de socialização e discussão;

- d) Ensino centrado na explicitação verbal – estimular os alunos a falar sobre o que pensam, a responder perguntas; não ter medo de se expor ao erro e o entender como parte do processo de aprendizagem;
- e) Favorecimento da argumentação – estimular os alunos a expor e justificar suas opiniões; enriquecer a dinâmica das aulas pelo confronto dos diferentes pontos de vista; cultivar uma postura de respeito aos diferentes pensamentos;
- f) Sistematização dos saberes – propor momentos de sistematização dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas; analisar os conhecimentos acumulados; desenvolver exposições breves, registro coletivo das aprendizagens realizadas, etc.;
- g) Valorização dos conhecimentos dos alunos – verificar o que os alunos pensam sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados; utilizar esses conhecimentos para planejar as atividades e como ponto de partida nos momentos de resolução de problemas; estimular a exposição dos conhecimentos, valorizando o que as crianças pensam; investir na autoestima dos alunos;
- h) Incentivo à participação dos alunos – envolver as crianças nas atividades; não permitir que estejam apáticas durante as aulas; criar um ambiente que os mais tímidos ou os que não possuem iniciativa participem das atividades;
- i) Diversificação de estratégias didáticas – realizar vários tipos de atividades para trabalhar os conteúdos; diversificar tanto os recursos didáticos quanto as atividades;
- j) Ensino centrado na progressão – contemplar um mesmo conteúdo em dias diferentes, aumentando o grau de dificuldade.

Utilizando esses princípios nas aulas, podem surgir momentos de aprendizagem muito ricos, em que as crianças são motivadas a participar, havendo o foco no direito à aprendizagem dos alunos. O curso de formação do PNAIC gira em torno de ações que estimulem a ação reflexiva sobre o tempo e o espaço escolar.

A Figura 6 demonstra os cinco pontos de conhecimento norteadores da proposta:



Figura 6 – Conhecimentos norteadores da formação

Fonte: Elaborado pelo do autor.

Na concepção de formação adotada, o currículo inclusivo defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças e fortalece as identidades sociais e individuais; os componentes curriculares devem ser vistos como integrados e coesos; há o foco na organização do trabalho pedagógico para melhor aprendizagem e gestão do tempo de aula; há a seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento e que devem proporcionar melhor conhecimento dos campos do saber; e a ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Somando-se os objetivos do PNAIC e os temas de conhecimento há a conjunção de um processo extremamente complexo. Dessa forma, ao colocar tantos movimentos em ação de forma simultânea, pode-se ocasionar a falta de direcionamento das ações de formação, e assim fazer com que o PNAIC, que procura fomentar ressignificações significativas da ação pedagógica dos alfabetizadores, não consiga ir além dos programas anteriores. Além disso, para o sucesso das ações formativas a atuação dos OEs, era fundamental para que as ações colocadas em prática fossem efetivas e que nutrissem o desenvolvimento profissional dos professores.

Como apontado no documento do programa, é preciso que haja um diálogo entre o ensino da língua com as outras áreas do saber e com as práticas sociais, pois todos os componentes curriculares são importantes no ciclo de alfabetização. Segundo o PNAIC,

No primeiro ano do programa a ênfase da formação ocorreu sobre a Linguagem, no segundo ano a ênfase será sobre a matemática. Observa-se que os cadernos de linguagem articulam um diálogo importante com outras áreas do saber. Cabe aos cadernos de formação em educação matemática ampliá-lo. Com relação à linguagem, a proposta de formação visa a dar continuidade ao trabalho iniciado no primeiro ano do programa, procurando ampliar a equipe de Professores Formadores, que agora pode contar com especialistas de ambas as áreas, que devem trabalhar de forma conjunta. (BRASIL, 2014a, p. 15)

Portanto, a formação continuada oferecida deveria ser dinâmica, considerando que o processo de aquisição do conhecimento é contínuo, adotando a concepção de que o professor é um ser em permanente constituição, não bastando apenas acumular teorias, mas saber organizá-las e interpretá-las, transformando e ressignificando as práticas.

Sendo assim, uma formação com foco na reflexão teórico prática e aliada à disponibilização de materiais didáticos é fundamental para a concretização de um ensino de qualidade. A reflexão sobre a docência é uma tarefa complexa, pois é preciso se preocupar com o conteúdo, o fazer docente e, sobretudo, com o aprendizado dos alunos. Esse pensar reflexivamente permite articular teoria e prática, compreender a realidade e agir sobre ela.

As ações formativas realizadas objetivaram refletir com os professores sobre a concepção de alfabetização e letramento, bem como articular a teoria e a prática, refletindo criticamente sobre o trabalho pedagógico, pois como ressalta Freire (1996, p. 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. É a partir dessa perspectiva que se buscou, portanto, contribuir para a efetivação de práticas transformadoras no contexto escolar. Para que isso se concretize, faz-se necessário um processo de formação continuada que tenha como condição a interação entre os diferentes atores, a reflexão crítica, o enfrentamento da diversidade e do conflito e a eterna inquietação na busca e produção de novos conhecimentos.

Ainda, segundo o MEC, no curso deveriam ser desenvolvidas ações que contribuíssem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, por isso foram contemplados em diferentes unidades dos cadernos da formação, em uma perspectiva de espiral, de modo que cada temática fosse retomada e as reflexões

aprofundadas. O processo de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças deveriam constar nos assuntos a serem abordados.

O PNAIC traz a concepção de que pela junção entre a teoria e a reflexão crítica das suas práticas os professores poderiam melhorar sua atuação docente. Procurava auxiliar na prática docente, de forma a complementar e/ou atualizar à prática alfabetizadora, voltando seu olhar para que todas as crianças aprendessem, numa perspectiva de inclusão. Ao analisar a proposta de trabalho pedagógico do programa, constata-se que ele se orienta em quatro princípios centrais que os professores deveriam considerar ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico. A Figura 7 apresenta esses princípios:

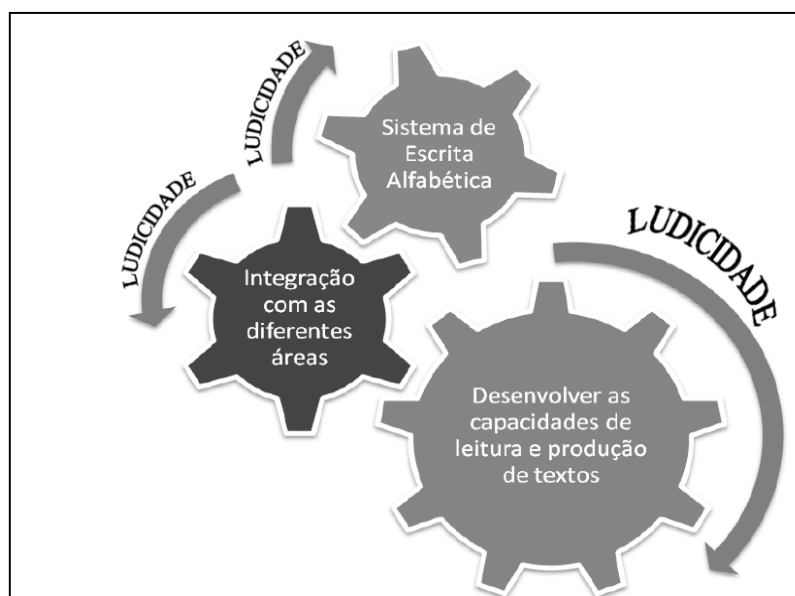


Figura 7 – Princípios de desenvolvimento do trabalho pedagógico

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esses quatro princípios deveriam ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. Interpretando a figura se observa que a ludicidade é um princípio que move o desenvolvimento dos demais, pois concomitantemente, espera-se que o alfabetizador desenvolva com os alunos conhecimentos sobre o SEA, desenvolva capacidades de leitura e de produção de textos, integrando conhecimentos oriundos das diferentes áreas. A ação coordenada dos princípios do desenvolvimento do trabalho pedagógico possibilita uma alfabetização plena dos alunos, cujo professor deve reconhecer que:

1.O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (*Site do Pacto*, 2014, s/n)

No PNAIC a alfabetização não se limita a codificação e decodificação das letras, envolve um processo de letramento, de práticas sociais de leitura e de produção de textos; assim, como também, não é um processo restrito ao ensino da língua materna, amplia a concepção de alfabetização como um processo de diferentes linguagens, como, por exemplo, a linguagem matemática. Nessa ação pedagógica, o professor deve buscar formas lúdicas para mediar os alunos ao conhecimento.

Para um processo de alfabetização segundo os princípios do PNAIC, é necessário promover o ensino do SEA desde o primeiro ano do ensino fundamental, garantindo que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos anos seguintes. É preciso ter em mente que o simples domínio do SEA não garante que os alunos desenvolvam a habilidade de utilizá-lo em diversas situações comunicativas, sendo importante que o professor tenha um planejamento didático que possibilite a reflexão sobre conhecimentos do sistema de escrita, situações de leitura autônoma e compartilhada, possibilitando às crianças desenvolver estratégias para produzir e compreender textos em todas as áreas de conhecimento.

A afirmação de Souza (2014a) demonstra a complexidade existente dentro das posições e concepções do PNAIC como curso de formação continuada;

[...] somada a defesa da educação, currículo e avaliação na perspectiva da inclusão, o ciclo de alfabetização e a alfabetização na perspectiva do letramento são representativos dos conceitos permeados nos cadernos da formação do PNAIC. Junto a esses norteadores está a avaliação no ciclo de alfabetização, os saberes docente e o planejamento, que integra projetos, sequências didáticas e deve estar acompanhado do registro e articular o uso dos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC (livros, jogos), o respeito à heterogeneidade, os gêneros textuais, as diversas atividades nas diferentes áreas de conhecimento e os direitos de aprendizagem, que correspondem aos conteúdos curriculares dessa faixa etária. (SOUZA, 2014a, p. 163)

Como se pode observar, diversas situações permeiam a formação oferecida, sendo significativa a investigação sobre as ideias formadas/ressignificadas pelos docentes referentes às suas aprendizagens e das contribuições do curso de formação à sua prática profissional.

No caderno de apresentação, há a proposição de um perfil de alfabetizador com habilidades como:

[...] ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia. (BRASIL, 2012a, p. 12)

Tais habilidades podem ser consideradas essenciais para que os professores atuem nos anos iniciais como alfabetizadores eficientes. Mas existe uma grande complexidade de temas, conteúdos, objetivos, princípios didáticos e de formação, o que requer um percurso formativo em que os professores vivenciem situações substanciais de aprendizagem, reflexão sobre a prática, compartilhamento de saberes e desenvolvimento profissional.

2.3. Avaliação dos professores sobre o curso de formação

Uma análise dos portfólios dos professores que participaram da pesquisa permite fazer uma avaliação do curso de formação do PNAIC, em 2014, a partir de suas considerações.

Os portfólios foram construídos durante o ano de 2014, cujo ensino de matemática foi o tema central das discussões, mas também houve uma retomada de pontos de formação do ano anterior, que teve como eixo central de discussão a questão do ensino da língua materna e do letramento. As unidades de estudo foram oito (Unidade 1 - Organização do trabalho pedagógico; Unidade 2 - Quantificação, registros e agrupamentos; Unidade 3 - Construção do Sistema de Numeração Decimal; Unidade 4 - Operações na resolução de problemas; Unidade 5 - Geometria; Unidade 6 - Medidas e Grandezas; Unidade 7 - Educação Estatística; e Unidade 8 - Saberes matemáticos e outros campos do saber).

Tais unidades dão a dimensão das questões presentes nos anos iniciais para uma alfabetização matemática dos alunos. A retomada de 40h de estudos sobre alfabetização e letramento, inicialmente, foi cumprida com tarefas de casa/escola e posteriormente

socializadas num encontro presencial, totalizando 12 encontros de formação durante o ano de 2014, além do seminário final.

Os portfólios se constituíram de uma pasta com as atividades desenvolvidas durante o PNAIC, tanto em sala de aula como em classe com os alunos, e deveriam conter as memórias, relatórios dos encontros, tarefas, fotos, relatos das atividades com alunos, etc.

Entendo o portfólio como um instrumento de diagnóstico e reflexão sobre o processo de acompanhamento da aprendizagem. Esse material possibilita valorizar o desenvolvimento individual, permite um diálogo entre o formador/professor e o cursista/aluno, evidencia a construção partilhada dos saberes, apresenta um percurso explícito da aprendizagem com consciência das conquistas e das lacunas, desenvolve a consciência de pertença e de identidade no grupo, permite que o cursista tenha decisão sobre a sua própria aprendizagem e disponibiliza um documento dinâmico a que se pode recorrer sempre que precisar (SÁ-CHAVES, 2000). Por essas características, considero o portfólio como um documento importante para subsidiar análises do aproveitamento dos professores nos cursos do PNAIC.

Cabe destaca aqui que, para indicação dos participantes desta pesquisa, a sigla PA indica “Professora Alfabetizadora”. Lembrando que para participar do curso e receber a bolsa os docentes precisavam estar atuando em classes de alfabetização, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Sobre as expectativas das professoras em relação ao PNAIC, no início da formação em 2014, estas declararam:

Minhas expectativas são as melhores, pois participei o ano passado da alfabetização em língua portuguesa e foi muito gratificante. (PA1)

Que este curso traga novas possibilidades (metodologias) e, que possa a cada encontro aperfeiçoar e aprimorar meus aprendizados, e que eu consiga multiplica-los. (PA2)

Na melhoria de qualidade da minha prática pedagógica/docente mesmo naquelas atividades que não precisam estar relacionadas ao conteúdo da formação do PNAIC. Na construção da formação para minha interação com outras colegas. (PA3)

As expectativas sempre foram das melhores, pois tudo que diz respeito a aprendizagem e a melhoria da educação sempre será bem-vinda, para somar, complementar a minha prática pedagógica. (PA6)

Compreender aquilo que ficou defasado em minha própria formação enquanto aluna. Pois até hoje muito de matemática é vago com relação a

sua construção... Apropriar-me desses conceitos básicos para construir novos é minha maior expectativa enquanto profissional... (PA7)

Aprender novas maneiras de ensinar matemática, para torná-la mais atraente aos alunos. (PA4)

Com muita expectativa que aguardo o início desta formação, pois acredito que ela trará grandes contribuições para minha prática pedagógica. Espero aprender práticas eficazes e coerentes, que possam fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem dos meus alunos, oferecendo a eles uma educação de qualidade, tomando-os alfabetizados e letrados para que possam atuar de maneira eficaz e criativa no meio onde estão inseridos. (PA5)

Nos trechos apresentados, é clara a expectativa de contribuições para a prática pedagógica. Nas afirmações das professoras se destacam “*aprender novas maneiras de ensinar matemática*”, “*melhoria da [...] prática pedagógica*”, “*complementar*”, “*compreender*”, “*contribuições para minha prática pedagógica*” e “*novas possibilidades (metodologias)*”. Tais afirmações ressaltam as expectativas iniciais das professoras sobre possíveis mudanças de prática que colocariam em ação com o conhecimento adquirido no curso de formação.

Todo curso de formação, independentemente do nível de ensino, pretende contribuir para formar um profissional mais apto a desempenhar sua profissão. No PNAIC era esperado que os professores modificassem/ressignificassem sua atuação de modo a promover melhores práticas de alfabetização.

A proposta do curso se articulava em um tripé com destaque à mudança de prática alfabetizadora: concebendo o “professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais”; propondo “situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar as suas ações”; levando os cursistas a “buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social” (BRASIL, 2012a, p. 20).

Assim, a partir das afirmações acima, é possível considerar que as professoras iniciaram essa formação com uma predisposição a mudar suas práticas de ensino e a sua ação diária com os alunos a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante o curso.

Ao refletir se as expectativas, após o término do PNAIC, foram alcançadas, as PAs destacaram:

Sim, foi o que esperava, contribuiu muito com o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa e motivadora e também me proporcionou melhores condições de como utilizar os recursos existentes para que o meu trabalho fosse desenvolvido de forma significativa, respeitando o direito de aprendizagem de cada aluno. (PA6)

Sim. Minha participação na formação do PNAIC aumentou minha autoconfiança. Agora tenho mais confiança na minha capacitação de executar meu trabalho com sucesso. Os conhecimentos e habilidades que aprendi na formação do PNAIC fizeram com que eu cometesse menos falhas em minha prática pedagógica docente e em atividades relacionadas ao conteúdo da formação do PNAIC. (PA3)

Com certeza foram alcançadas, minhas expectativas foram ampliadas sobre conceitos que eu já buscava e foram aguçados novos sentidos e significados sobre a matemática em minha sala e também na minha vida... (PA7)

Foram alcançadas, me sinto mais preparada para dar continuidade ao meu trabalho depois de tudo que aprendi. (PA1)

Sim. Essa formação foi de total importância para meu aprendizado em relação ao estudo da matemática, proporcionou um jeito novo de pensar a respeito da matemática de forma mais prazerosa e também ter um olhar mais preciso. Percebendo que vivemos em um mundo matematizado, e que isso torna o estudo e aprendizagem do aluno mais fácil, trabalhando de forma contextualizada, e valorizando o conhecimento de prévio bem com a linguagem trazida por ele. (PA5)

Foi de grande valia, pois em muitas situações nos colocávamos no lugar dos alunos e assim ficava mais fácil perceber suas dificuldades, além da troca de experiências que foi muito enriquecedora. (PA4)

Foram alcançadas tanto para o eu aluna/professora, como multiplicadora. O curso foi excelente mesclou bem o teórico e a prática, nos deu uma visão totalmente inovadora, onde passamos a ter um olhar criador, inovador sobre o ensino-aprendizagem matemático, deixando as atividades reprodutoras e proporcionando atividades criadoras. (PA2)

Todas as professoras afirmaram que suas expectativas foram alcançadas. Afirmações como “foi o que esperava”, “aumentou minha autoconfiança”, “foram alcançadas tanto para o eu aluna/professora”, “me sinto mais preparada para dar continuidade ao meu trabalho”, “essa formação foi de total importância para meu aprendizado”, “foi de grande valia” e “com certeza foram alcançadas, minhas expectativas foram ampliadas” demonstram grande contentamento com o curso de formação vivenciado dentro do PNAIC.

Para Imbernón (2002), a formação do professor deve estabelecer estratégias de pensamentos, percepções e, também, prepará-lo para enfrentar situações concretas em sala de aula.

Trata-se de formar um professor como um profissional prático – reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir, de intervir praticamente em tais situações, que fez emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação (IMBERNÓN, 2002b, p. 39).

Desse modo, a formação docente é parte central para a mudança das condições de ensino e, ao participarem de um curso e demonstrarem satisfação, entende-se que auxiliado a torná-las melhores profissionais que, a partir disso, desempenhem sua profissão com maior êxito.

Além disso, a formação de professores é um momento de contemplar a relação teoria e prática numa relação dialética. Para isso, o processo formativo deve possibilitar reflexão sobre o que se faz, sobre a ação docente, para compreender a docência. O processo vivenciado dentro de um percurso formativo, seja inicial ou continuado, precisa contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. É urgente resgatar a imagem do professor, qualificando-o adequadamente e proporcionando autonomia profissional.

As professoras PA6 e PA4 destacam alguns pontos positivos e negativos da formação.

Pontos positivos a meu ver foram a vivência dos jogos e as trocas de experiências. Como ponto negativo coloco o dia escolhido para formação e a extensão do encontro. (PA4)

As dificuldades enfrentadas durante o curso foram os trabalhos propostos dessa formação serem desenvolvidos isoladamente do contexto escolar, onde o coordenador desconhecia as atividades trabalhadas em sala de aula e também sobrecarregamos com outras atividades propostas como: Ler e escrever, Educa+Ação e outros... Onde somos cobrados em tempo hábil, prejudicando assim a minha prática pedagógica. E os pontos positivos foram a interação, o trabalho em conjunto com os professores da escola em que trabalho, quanto das outras escolas, e as atividades serem claras de fácil compreensão e muito significativas, respeitando os direitos de aprendizagem. Espero que as futuras formações sejam valorizadas pela equipe escolar em um todo, e que esse trabalho seja ampliado, visando para a melhoria do processo ensino aprendizagem. (PA6)

As PAs indicam como positivo no curso a vivência dos jogos propostos para trabalhar com os alunos as questões matemáticas, a troca de experiências como os pares, os trabalhos

coletivos, atividades claras, de fácil compreensão de seu objetivo. Já como negativos estão a duração dos encontros (8hs diárias), o dia do curso de formação (um sábado por mês), execução dos trabalhos isoladamente em classe, o coordenador da escola desconhecendo a proposta do curso e de trabalhar outras propostas e/ou materiais didáticos ao mesmo tempo que os do programa.²⁷

A PA3 destaca a ação da orientadora para apoiar a aprendizagem dos cursistas.

A orientadora conduziu as aulas de maneira dinâmica e criativa, nos dando todo apoio necessário para que nosso aprendizado fluísse da melhor maneira possível, seu trabalho pedagógico foi coerente com todas as situações previstas no decorrer da capacitação. (PA3)

Um ponto importante a ser ressaltado foi o papel desempenhado pela OE, algo decisivo para o sucesso do curso, pois com suas ações e orientações foi possível efetivar a interação e a mediação pedagógica entre a proposta institucional do curso, seu material didático e os cursistas.

Sobre a alfabetização matemática, tema central da maior parte das discussões realizadas em 2014, a PA7 indica a concepção de um processo de alfabetização como algo que não está restrito à aprendizagem das letras.

Falar em alfabetização matemática ainda soa estranho aos ouvidos de muitos; de maneira geral, só se reconhece o termo “alfabetização” para denominar o processo de aquisição da leitura e da escrita na Língua Materna; o fato é que ainda é muito presente na escolarização inicial a ideia de que primeiro é preciso garantir a inserção nos processos de leitura e de escrita para depois desenvolver o trabalho com as noções matemáticas. Essa conduta pedagógica nos parece incoerente posto que as crianças já convivem com ideias matemáticas muito antes de ingressarem na escolarização formal. [...] Sendo a matemática uma ciência abstrata de linguagem simbólica, pode-se dizer que para ler informações matemáticas não basta conhecermos sua linguagem, mas o sentido e significado da mesma. Quando a criança for capaz de ler, compreender, e interpretar os signos e símbolos expressos pela linguagem matemática. Definimos alfabetização matemática, então, como a ação inicial de ler e escrever matemática, ou seja, de compreender e interpretar seus conteúdos básicos, bem como, saber expressar-se através de sua linguagem específica. Pensando a alfabetização matemática como a ação de auxiliar o aluno na compreensão e na interpretação dos conteúdos e na representação consciente das ideias matemáticas utilizando sinais e signos pertinentes à linguagem em questão, podemos dizer que o trabalho com a matemática deve ser pautado em três importantes segmentos: contextualização, historicização e enredamento. Trata-se de dar sentido à aprendizagem

²⁷ Esses pontos são importantes para compreender eventuais potencialidades e/ou entraves que serão tratados mais a frente neste trabalho.

situando o conhecimento matemático no contexto de sua aplicação, no contexto histórico de sua construção e de envolver o aluno na construção do conhecimento. (PA7)

Evidentemente que um curso de formação de alfabetizadores precisa preparar os professores para alfabetizar os alunos em todas as linguagens presentes socialmente. Conhecer aspectos da matemática é fundamental para formar alfabetizadores nessa área, procurando dar sentido ao conhecimento matemático desde os primeiros anos de escolarização.

A troca de experiências foi outro ponto destacado pelas professoras. As práticas atuais de formação vêm sendo pautadas no diálogo entre docentes como um fator qualitativo de suas ações e isso está presente nas considerações da PA2.

Durante as capacitações "pode-se aprimorar e ampliar meus conhecimentos, junto com meus colegas", trocando experiências no decorrer de cada um dos encontros, a dedicação e o compromisso de nossa orientadora "que promoveu e buscou o aprofundamento dos diálogos e debates para que fosse compartilhado o conhecimento", auxiliando-nos e proporcionando-nos edificação em nossa prática dentro e fora da sala de aula, mesmo enfrentando tantos desafios nessa jornada. (PA2)

Por fim, no portfólio, as professoras destacam em seu relatório final do curso que:

A formação do PNAIC foi muito gratificante para a minha prática pedagógica, ela veio contribuir de forma abrangente, trazendo novas metodologias e proporcionando melhores perspectivas, portanto ela veio de encontro para suprir e valorizar o desenvolvimento dos alunos. (PA6)

Todos os encontros foram proveitosos, com muitas expectativas que enriqueceram nossas experiências, acrescentando novos conhecimentos, novas atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, tendo como resultado ótimo desempenho nos conteúdos, com objetivo de levar o aluno a uma boa aprendizagem. [...] Estou realizada e muito satisfeita com o desenvolvimento do curso e com uma nova bagagem de conhecimento, que acrescentarei em minha prática pedagógica sempre. (PA3)

Sempre temos novas coisas a aprender, coisas a acrescentar. (PA4)

Foram alcançadas tanto para o eu aluna/professora, como multiplicadora "os objetivos". O curso cumpriu de maneira excelente, sua proposta mesclou de "forma mais que satisfatória e eficiente" o teórico e a prática, e nos deu uma visão totalmente inovadora, onde passamos a ter um olhar criador, e de "vanguarda" sobre o ensino-aprendizagem matemático, deixando as atividades reprodutoras e proporcionando atividades criadoras. (PA2)

Ao analisar o portfólio das professoras que participaram da pesquisa, verifica-se um contentamento com a formação vivenciada, atribuindo adjetivos como “*gratificante*”, “*proveitosa*”, “*excelente*” e a defesa de que sempre há novas coisas a acrescentar na formação. A afirmação da PA6 ilustra bem essa questão:

A formação que tivemos do pacto foi muito importante para a nossa prática pedagógica, nos mostrando novas metodologias a seguir, e as trocas de experiências de trabalho em conjunto, e o melhor, contribuiu com o processo ensino aprendizagem. (PA6)

Para essa docente, o curso de formação foi importante para sua atuação pedagógica, oportunizando o conhecimento de novas metodologias de trabalho e a troca de experiências com os pares, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Numa análise geral das afirmações das PAs, pode-se destacar que o curso de formação do PNAIC em 2014 teve grande aceitação pelas professoras que participaram da investigação. Todas as cursistas manifestaram que suas expectativas em relação ao curso foram atendidas e que contribuiu para a prática como alfabetizadora. Assim, constata-se que o curso conseguiu êxito em relação as expectativas das docentes que participaram da pesquisa.

Tais afirmações foram logo após a conclusão do curso de formação em 2014, dessa forma, um ponto importante desta pesquisa é perceber se essas concepções foram alteradas ou não à medida que as professoras colocaram os conhecimentos desenvolvidos em prática, se houve entraves que dificultaram e outros pontos que influenciaram as mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC em relação à prática alfabetizadora.

Ao longo destes dois capítulos, fica claro o reconhecimento da importância dos professores para a oferta de uma educação inclusiva e de qualidade, destacando o PNAIC como um programa educacional com grande potencial para melhoria das práticas de alfabetização dos alunos. Em sua proposta são abordados diversos temas que estão presentes nas classes de alfabetização em todo País. Salas multisseriadas, a inclusão de alunos, o currículo do ciclo de alfabetização, etc.; isto é, questões latentes nas escolas brasileiras.

Em seus princípios formativos, o programa destaca as concepções presentes em várias pesquisas que tratam da formação docente. A prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração entre os docentes, pontos chave de várias pesquisas na atualidade.

Consequentemente, ao incorporar esses princípios, o PNAIC oportuniza que os professores alfabetizadores, as escolas e as redes de ensino vivenciem novos caminhos de qualificação da prática docente. Entretanto, para que as práticas mudem, é preciso que esse *pacto* seja mais que uma proposta bem escrita, que seja uma proposta efetivamente implementada, colocada em prática.

As mudanças propostas nesse programa possuem fundamentos epistemológicos da pedagogia crítica, mas também se alinham ao projeto neoliberal de domínio de competências básicas para a vida em sociedade. Seus princípios filosóficos não podem ser considerados inovadores, pois já circulam nos discursos dos órgãos oficiais há algum tempo, mas, busca-se que sejam devidamente efetivados pelos professores. O ponto importante desta pesquisa é saber se as práticas dos professores foram modificadas a partir da formação vivenciada dentro do PNAIC.

Afinal, como bem destaca Nóvoa (2013),

[...] desde o final dos anos 80, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores. A metáfora do “professor reflexivo” ilustra concepções novas, que se difundiram em todo o mundo. Professor reflexivo, desenvolvimento profissional docente, o professor como pesquisador e outros termos deram corpo a uma série interminável de textos e de ideias que contribuíram para uma redefinição deste campo. Mas, hoje, é com algum desconforto que olhamos para as mudanças concretas que tiveram lugar. (NÓVOA, 2013, p. 199)

Segundo o autor, há um sentimento de que estamos diante de uma revolução focada muito mais nos discursos do que nas práticas. Entretanto, para que haja uma renovação das práticas no processo ensino e aprendizagem, a formação continuada de professores alfabetizadores é uma possibilidade de grande importância (PERRENOUD, 2000). Portanto, é preciso que o processo formativo fuja ao modelo clássico de planejamento e implementação de programas de formação, que seja colocada em prática por meio das novas tendências de educação continuada e com a valorização de outros contextos profissionalizantes.

Como bem destacam Gatti, Andre e Barreto (2011, p. 11), a dinâmica das políticas docentes no Brasil, “onde a autonomia dos entes federados, na elaboração e na implementação de leis em nível local, e das universidades, na formulação de cursos de formação de professores, impacta diretamente sobre o trabalho cotidiano nas escolas de todo o país”. Assim,

[...] faz-se necessário verificar como essas iniciativas que agora se implementam são postas em ação, com o objetivo de prover continuidades ou redirecionamentos. Sua eficácia como política social e educacional necessita de análise mais acurada. (Ibid., p. 29).

Como afirma Candau (1996b), a questão da formação continuada de professores, no momento atual, possui grande relevância e destaque. Buscar uma melhor qualidade de ensino, especialmente no ensino básico, exige repensar as práticas docentes, tanto nos contextos de formação inicial, como na continuada. Desse modo:

Para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores e professoras passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Neste sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques, dimensões e estratégias. (CANDAU, 1996b, s/p)

Imbernón (2002a) destaca que, em todos os países, nos textos oficiais e em cada discurso, a formação continuada é assumida como sendo essencial para o sucesso na reforma da educação. Mas são pouco comuns estruturas e propostas coerentes que permitam maior inovação nos processos educacionais e nas instituições de ensino, principalmente num tempo de governos conservadores e políticas neoliberais. Segundo o autor, “muitos países mostram literalmente dedicar recursos escassos para a formação de professores [...]. Paradoxalmente, existe uma grande quantidade de treinamento e pouca mudança” (ibid., p. 20).

Para Nóvoa (2009b, p. 19), “temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”. Dessa forma,

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009b, p. 19).

As mudanças fomentadas pelo PNAIC são tanto de cunho filosófico como metodológico e implicam em uma postura dialética diante do conhecimento, da compreensão de processos de aquisição da alfabetização em várias áreas do currículo oficial, do domínio de habilidades básicas (direitos de aprendizagem) e da construção de uma escola inclusiva e de

valorização da heterogeneidade, entre outros pontos. Nesse cenário, o PNAIC, mesmo com certas limitações e dificuldades de implementação, é uma grande ação formativa e com potencial para a mudança da prática docente de professores alfabetizadores.

3. A PESQUISA DE CAMPO

Este capítulo apresenta e analisa o detalhamento das etapas e procedimentos adotados durante a investigação, o grupo de pesquisa, sua formação e atuação profissional. Na sequência, discute-se os dados obtidos com foco em: práticas de alfabetização e atitudes que os professores modificaram com o PNAIC e a relação do curso com a mudança de prática alfabetizadora.

3.1. Etapas de pesquisa e procedimentos de coleta de dados

A investigação foi constituída de sete etapas. Cada etapa utilizou um ou mais procedimentos metodológicos. Para Chizzotti (2001, p. 89), “a coleta de dados não é um processo cumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos”. A Figura 8 apresenta o desenvolvimento das etapas da pesquisa e a construção do relatório.

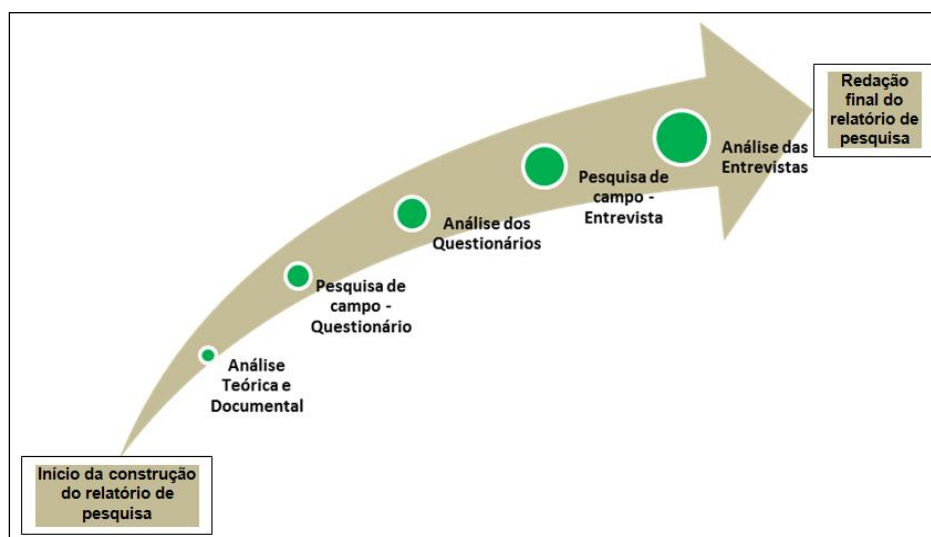


Figura 8 – Processo de elaboração da Tese

Fonte: Elaborado pelo autor.

Iniciou-se o trabalho com leituras sobre o PNAIC para delimitação do objeto de pesquisa e definição dos objetivos do trabalho, definidos da seguinte forma: investigar o curso de formação do PNAIC dentro de um município, o desenvolvimento dos professores, os impactos para a mudança de práticas alfabetizadoras e as possíveis dificuldades encontradas

pelos cursistas. Também foram reunidos materiais e documentos da implementação do programa no município escolhido e houve um contato inicial com as OEs e algumas professoras para uma possível participação na pesquisa.

A etapa de análise teórica e documental foi constituída do exame de documentos sobre o PNAIC, sobre pesquisas de formação de professores, de alfabetização de alunos e de mudanças de prática docente. Definiu-se a natureza da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados para a investigação; etapa com maior duração de tempo. Além dos documentos e pesquisas, foi utilizado o portfólio cedido pelas PAs para realizar uma avaliação inicial do curso no município pesquisado. Durante essa etapa, construí um arcabouço teórico para a análise dos dados.

Na pesquisa de campo, foram aplicados os questionários (Apêndice B). As questões que constituíram esse instrumento surgiram da análise documental realizada anteriormente sobre o programa e foi composto de quatro blocos de questões: identificação e formação, práticas de alfabetização que mudaram, atitudes modificadas e relação do curso com a mudança. Sua finalidade foi trazer à tona o desenvolvimento das professoras, as mudanças que percebiam em sua atuação e as dificuldades encontradas para desenvolver novas práticas de ensino a partir da formação do PNAIC em 2014. Os questionários foram aplicados a oito professoras e respondido em dois momentos com supervisão do pesquisador.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram analisados. A análise de conteúdo foi escolhida para atribuir sentido às informações obtidas. Durante essa etapa, foi elaborado o roteiro de entrevista com base nos pontos que precisavam ser mais bem esclarecidos nas respostas de cada PA e eliminar as dúvidas que surgiram durante a análise do questionário para, assim, evitar qualquer equívoco de interpretação na análise de dados.

Para cada pessoa do grupo de pesquisa, foi construído um roteiro diferenciado (Apêndice C). As entrevistas foram gravadas em áudio para transcrição de seu conteúdo. Aconteceram de forma individual e com tempos de duração de 20 a 35min. Transcorreram da forma mais calma possível, para que as professoras não se sentissem pressionadas pelos questionamentos realizados. Essa etapa foi significativa para compreender todos os pontos levantados pelas docentes.

Na análise das entrevistas, após a transcrição do conteúdo das entrevistas, passou-se para um exame de conteúdo para atribuir significado as informações obtidas.

Após todo o processo descrito nas etapas anteriores, foi realizada a redação final do relatório de pesquisa, correlacionando os dados coletados com o problema de pesquisa e com o arcabouço teórico da pesquisa.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

O grupo de pesquisa foi composto por oito professoras que participaram do curso de formação do PNAIC em 2014. Sobre a importância de se estabelecer os sujeitos de uma pesquisa, Chizzotti (2001) concebe que:

Todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. (CHIZZOTTI, 2001, p. 83)

Convidei professoras que demonstraram interesse em participar desta investigação. No Quadro 10, descrevo o perfil profissional das docentes, o tempo que atuam no magistério e em classes de alfabetização, a formação das PAs e em quais anos participaram do PNAIC.

Quadro 10 – O efetivo de pesquisa

<i>PA</i>	<i>Tempo no Magistério</i>	<i>Tempo como alfabetizadora</i>	<i>Magistério (conclusão)</i>	<i>Graduação (conclusão)</i>	<i>Especialização (conclusão)</i>	<i>Participou do PNAIC</i>
PA1	6 anos	6 anos	Sim (2005)	Letras (1999)	Psicopedagogia (2011)	() 2013 (X) 2014 () 2015
PA2	11 anos	11 anos	Sim (1983)	Letras (2006)	Ensino de Língua Portuguesa (2009)	(X) 2013 (X) 2014 () 2015
PA3	27 anos	27 anos	Sim (1986)	Pedagogia (2015)	Alfabetização (2016)	(X) 2013 (X) 2014 (X) 2015
PA4	15 anos	15 anos	Sim (1992)	Pedagogia (2009)	Psicopedagogia (2012)	(X) 2013 (X) 2014 (X) 2015
PA5	29 anos	10 anos	Sim (1986)	Normal Superior (2005)	Educação Especial (2006)	(X) 2013 (X) 2014 (X) 2015
PA6	18 anos	12 anos	Sim (1995)	Normal Superior (2005), Pedagogia (2009), Arte (2013)	Educação Especial (2006), Arte (2012)	(X) 2013 (X) 2014 (X) 2015
PA7	6 anos	6 anos	Não	Pedagogia (2010)	Ética (2013)	() 2013 (X) 2014 (X) 2015
PA8	14 anos	14 anos	Sim (2001)	Matemática (2004), Direito (2015)	Não	(X) 2013 (X) 2014 (X) 2015

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das *professoras alfabetizadoras*,²⁸ que participaram da pesquisa, apenas uma não fez o magistério de nível médio. Das professoras com o magistério, apenas a PA1 realizou o curso na modalidade a distância. Três possuem formação em Pedagogia ou Normal Superior, e das outras cinco professoras, três possuem curso de licenciatura em letras ou matemática. Cinco delas têm a curso de especialização *lato sensu*, mas em áreas diversas da nossa investigação. Apenas uma professora tem especialização *lato sensu* em alfabetização.

Todas participaram do curso do PNAIC em 2014 e cinco delas realizaram o curso de formação em 2013 e em 2015, primeiro e terceiro ano do programa. Sobre a participação das docentes no curso em 2016, não há esses dados devido ao curso ter acontecido após a aplicação dos questionários.

As oito professoras atuavam em classes do ciclo de alfabetização em 2016, 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Apenas uma das professoras exercia outra atividade econômica além da docência. Nenhuma delas possui curso de pós-graduação em nível *stricto sensu*, mas manifestaram interesse em continuar seus estudos.

3.3. Contribuição da formação inicial

Neste momento abordo a formação inicial das professoras, investigação realizada por meio de questionamentos às PAs. Ao pedir que refletissem sobre se sua formação inicial (magistério ou licenciatura) as preparou para alfabetizar, as docentes responderam:

Não, porque o magistério não me preparou para a escola real, as poucas teorias que aprendi não iluminaram minha prática como esperado. (PA1)

Em partes, por que entendo que um professor necessita de contínua formação, para acompanhar o progresso (mudanças no mundo globalizado). (PA2)

Sim, mas precisamos continuar nossa formação, acompanhar as mudanças, dar continuidade aos estudos, para nos aperfeiçoarmos cada vez mais. (PA3)

Sim, na teoria; pois na prática aprendemos na própria reflexão e busca de melhor qualidade de ensino. (PA4)

Não, por que no curso o método de alfabetização que foi ensinado não era o mesmo de quando iniciei o meu trabalho em sala de aula. (PA5)

²⁸ O uso da expressão no feminino se deve ao fato de o grupo de pesquisa ser composto apenas por mulheres.

Sim, ajudou a conhecer os conteúdos, a organização, o relacionamento com os alunos, a clientela e a troca de experiências. (PA6)

Não, pois na graduação se dá muito mais ênfase na teoria e não na prática, e quanto ao estágio limitasse a observação de aulas e não a prática em si. (PA7)

Sim, por que fomos bem preparados através de aulas teóricas e práticas, ou seja, os estágios que fazíamos com os alunos das redes municipais e estaduais nos deram boa base de alfabetização. (PA8)

Por meio das respostas acima, é possível constatar que três das PAs têm a visão que sua formação inicial foi insuficiente para desenvolver práticas de alfabetização. As professoras focaram aspectos de que a formação lhes incutiu uma visão de escola diferente da que encontraram na sua prática – “*não me preparou para a escola real*” e “*na graduação se dá muito mais ênfase na teoria e não na prática, e quanto ao estágio limitasse a observação de aulas e não a prática em si*” –, ou seja, há uma desvinculação entre teoria e prática na formação, além da desvalorização do estágio como forma de preparação de docentes e de pouco acesso as novas metodologias. Além disso, os futuros professores, no dia de hoje, aprendem métodos de ensino para a atuação ontem e não para o dia de amanhã — “*método de alfabetização que foi ensinado não era o mesmo de quando iniciei o meu trabalho*”.

Críticas a essas situações já foram realizadas por pesquisas como as de Leite (2007), Gatti (2006, 2008, 2010, 2012, 2014), Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011) entre muitas outras; entretanto destaco que é urgente uma revolução nos programas de formação de docentes, tanto em seus currículos, como em suas concepções de perfil profissional.

Quanto às PAs que afirmaram que sua formação as preparou, observam-se pontos positivos em suas respostas. Demonstraram a visão da necessidade de manter um processo de formação continuada e de boa preparação para desenvolver práticas de alfabetização, inclusive com a articulação entre teoria e prática e com processos de estágio atendendo a necessidade da prática: “*precisamos continuar nossa formação, acompanhar as mudanças*”, “*ajudou a conhecer os conteúdos, a organização, o relacionamento com os alunos, a clientela e a troca de experiências*”, “*fomos bem preparados através de aulas teóricas e práticas, [...] os estágios [...] nos deram boa base de alfabetização*”.

A afirmação de Machado e Spessatto (2016) sobre o curso de formação é significativa para a relação teoria e prática. Segundo as autoras, “a formação do PNAIC possibilitava

amenizar os distanciamentos tão presentes no cotidiano escolar, tais como teoria e prática, professor e aluno, reflexão e ação, dicotomias fortemente marcadas no trabalho docente” (ibid., p. 2.486).

A professora PA4 mencionou que teve boa preparação na teoria e afirma que “*na prática aprendemos na própria reflexão e busca de melhor qualidade de ensino*”. Concordo com a professora sobre a importância de se aprender com a reflexão sobre a prática, mas também ressalto que os processos formativos precisam conciliar a teoria com a prática. Os cursos não podem se fundar numa excessiva teorização do ensino ou mesmo num praticismo alienado, um espontaneísmo irresponsável (FREIRE, 1996), mas é necessário encontrar caminhos para que as teorias instrumentem as práticas.

A afirmação da PA2, destaca que sua formação a preparou em determinadas partes para alfabetizar, é significativa, pois essa docente considera que o “*professor necessita de contínua formação, para acompanhar o progresso (mudanças no mundo globalizado)*”, ou seja, mesmo não desvalorizando ou supervalorizando sua formação inicial, aborda a importância do professor ser um profissional atualizado e bem instrumentalizado para desempenhar sua função.

Para Nóvoa (1997, p. 27), o desafio atual na formação de professores está na “valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”, ou melhor, o professor também tem que se perceber enquanto responsável por buscar se qualificar, para se desenvolver profissionalmente e desempenhar sua profissão e assumindo o protagonismo de sua atuação para a implementação de políticas e programas educacionais, como o PNAIC.

Outro ponto a se considerar é que tanto na formação inicial quanto na formação continuada vem se reproduzindo modelos de formação com baixa qualidade para aquisição dos saberes científicos, com pouca articulação entre teoria e prática – ensino-pesquisa; com predominância de uma visão na qual a prática é um simples espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio, cuja docência/didática:

[...] como um campo de conhecimento específico configurado em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino [...]; conteúdo didático-pedagógico [...], conteúdo relacionado ao saberes pedagógicos mais amplos [...]; conteúdos ligados a explicação do sentido da existência humana. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 60)

Assim, os cursos de formação inicial possuem significativa importância para a atuação docente, mas é preciso considerar o professor/docente como um profissional que precisa de um processo contínuo de formação e aquisição de conhecimentos necessários para a sua atuação, sejam conhecimentos científicos, pedagógicos, curriculares, etc. Nóvoa (2002a) afirma que o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: “a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente... A formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise” (ibid., p. 23).

No que se refere à questão “com a experiência que você possui hoje, o que você acha que deveria ter sido oferecido na sua formação inicial e não foi”, as PAs apontaram:

Como diagnosticar os conhecimentos do aluno através dos níveis de aprendizagem. Como se desenvolver um trabalho numa sala multisseriada. (PA1)

Com o que aprendi até o momento, vejo que na época era o que se tinha a oferecer. (PA2)

Com a experiência que tenho hoje, vejo que os recursos oferecidos na época era o que se tinha a disposição. (PA3)

Reflexões sobre a prática, trabalhar com sondagens. (PA4)

São várias situações: o método de alfabetização que já estava para ser inserido, como trabalhar em sala multisseriada, diagnosticar os conhecimentos dos alunos (níveis de aprendizagem). (PA5)

Considero que a minha formação foi boa e que ao longo dos anos obtive mais experiências e complementações. (PA6)

Deveria ter oferecido a verdade sobre a situação social da escola hoje. Ainda estudamos teóricos e filósofos do século passado, esbarramos em suposições sobre o construtivismo, e quando chegamos a sala de aula, vivenciamos uma realidade bem diferente daquilo que nos foi passado. (PA7)

Na minha formação inicial não foi oferecida a maneira de como se trabalha com classes multisseriadas, essa foi a minha dificuldade. (PA8)

Como pontos que não foram abordados em suas formações iniciais as professoras indicam a necessidade de saber diagnosticar os níveis de aprendizagem (hipóteses de escrita),

conhecimento dos métodos de ensino mais atuais, trabalho pedagógico em classes multisseriadas e a necessidade de se vivenciar a realidade das escolas.

As indicações de deficiências na formação reforçam a afirmação de Gatti (2014) sobre ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade. Para a autora, ações como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica (BRASIL, 2009) são dirigidas apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, assim deixam intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores.

A autora (ibid.) ainda destaca que, na formação inicial, existem problemas como: cursos com estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos e com visível abreviação da formação; estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários; e o pouco preparo de docentes das IES para atuar na formação de professores.

Considero, portanto, que esses pontos possuem relação direta com as indicações das PAs, principalmente por reconhecer que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura mostram que há um idealismo perceptível nas suas proposições, mas as ideias não se concretizam na formação realmente oferecida, demonstrando uma discrepância entre o projeto idealizado e a formação profissional colocada em prática. De forma,

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar. (GATTI, 2014, p. 38)

Dentro desse contexto, é preciso que haja articulação entre a formação inicial oferecida e as problemáticas presentes nas escolas. Por exemplo, refletir em como desenvolver o trabalho pedagógico em classes multisseriadas, não há nos currículos dos cursos de formação em Pedagogia essa temática ou mesmo as demais situações apontadas pelas professoras que corroboram essa falta de articulação.

Quanto às professoras que não apontam pontos que poderiam ser oferecidos em sua formação e que afirmam que foram instrumentalizadas com o que a época tinha a oferecer, que a formação foi boa e que ao longo dos anos somaram experiências e complementações,

verifico que demonstram satisfação com a formação inicial que vivenciaram, destacando a necessidade de incorporar novos conhecimentos à sua formação inicial.

Assim, é importante destacar que a formação não se encerra no curso de formação inicial, mas que deve prosseguir ao longo de toda a carreira por meio de um processo coerente e integrado, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo sujeito/professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças culturais, sociais e tecnológicas e/ou do próprio sistema de ensino.

Das oito professoras, apenas quatro participaram de outros cursos de formação de professores alfabetizadores desenvolvidos pelo MEC ou pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP): PA3: Letra e Vida e Pró-Letramento, PA4: Pró-Letramento, PA5: Letra e Vida e Programa Parâmetros em Ação, PA8: Letra e Vida.

Como possível contribuição desses cursos para a prática alfabetizadora, indicam:

Contribuindo para modificar minha visão sobre alfabetização, melhorando os recursos no sistema de ensino, de como alfabetizar e sobre a importância de alfabetizar. (PA3)

Utilizar as sondagens. (PA4)

Conhecer as hipóteses de escrita (níveis de aprendizagem). (PA5)

No curso Letra e Vida consegui compreender o sistema de identificação de hipótese de escrita dos alunos. (PA8)

Diagnosticar as hipóteses de escrita e modificar a visão sobre alfabetização são os pontos mais significativos nas indicações das professoras. Com relação ao Letra e Vida, percebo que teve um papel significativo no município pesquisado para os processos de alfabetização, pois a totalidade dos meios de avaliação do ensino nesse município tem por base o avanço dos alunos nas hipóteses de escrita, tema central do programa.

Esses cursos, Letra e Vida/Profa, Pró-Letramento, Praler e Programa Parâmetros em Ação, foram implementados como forma de suplementar a formação dos professores, atualizando-os a fim de que desenvolvessem novas práticas de alfabetização.

Arroyo (1999) salienta que, ao se criticar a escola básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus profissionais. Ou seja,

Se a prática é de má qualidade só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mestres. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda

agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a ideia de que toda inovação ou melhoria educativa deve ser precedida de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la. (ARROYO, 1999, p. 146)

Entretanto, para o autor, passa-se muito tempo se requalificando, gastando tempo, dinheiro e energias, preparando-se (treinando) para uma intervenção, que sempre é adiada pela falta de preparo adequado.

Já Nóvoa (1997) observa ser preciso diversificar os modelos adotados para as formações:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1997, p. 28)

Pimenta e Lisita (2004, p. 23) afirmam que “a formação inicial assim como a formação continuada do pedagogo pesquisador possibilita o desenvolvimento do disciplinamento necessário à reflexão individual e coletiva essencial para uma prática reflexiva e transformadora”. Ou melhor, o professor realmente deve ser um pesquisador de sua prática e, na sua formação, deve existir o caráter reflexivo e transformador da sua atuação profissional.

Já no que se refere à formação de professores na contemporaneidade, Feldmann assevera que,

Uma das tarefas da escola é formar pessoas com pensamento autônomo que tenham sonhos, respeitem a pluralidade e diversidade do mundo atual e assim tornam-se seres que vivem, elaboram e transformam seus projetos e possibilitem as outras com as quais convivem recriarem-se constantemente. (FELDMANN, 2008, p. 79)

Tratando do curso de formação do PNAIC, Amaral (2015) defende programas de educação continuada que apoiem a formação,

[...] com ênfase na construção de que o percurso formativo se faça com envolvimento, compreensão do conhecimento como ciência, abrangência sobre os saberes pedagógicos e, sobretudo, na reflexão sobre “o que se faz” no âmbito da alfabetização. Por último, ressalto que nos lançamos a essas

possibilidades significa garantir a valorização da formação continuada a fim de desenvolver trajetórias educacionais que respondam às expectativas de criar oportunidades que impliquem na renovação das práticas pedagógicas. (AMARAL, 2015, p. 133)

Diante das considerações colocadas até esse momento, entendo que precisamos formar mais profissionais para a alfabetização dos alunos, mas além de um aumento quantitativo, carecemos de melhoria qualitativa da atuação dos profissionais já atuantes, ou seja, o oferecimento de cursos de formação continuada para alfabetizadores é fundamental para que velhas lutas que giram em torno de direitos humanos elementares ainda não garantidos, como a universalização da alfabetização, da escolarização e tantas outras promessas da modernidade e do progresso, finalmente sejam efetivadas.

3.4. Práticas de alfabetização que mudaram

O PNAIC é um programa que propõe, em seu discurso oficial, que seu curso de formação deve fomentar reflexões, vivências e planejamentos no/do fazer pedagógico. A prática pedagógica, segundo Sacristán (1999), é entendida como todas as atividades realizadas pelos professores no processo educativo. Não pode ser considerada uma mera ação repetida, é uma ação consciente do professor e este não encontra dificuldade para realizá-la e compartilhá-la. A prática pedagógica não é solta, deve estar ligada a um referencial teórico e metodológico.

Para Tardif (2002, p. 53), a prática pode ser vista como um “processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que parece inútil ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que lhe parece importante”.

Tratando da prática e dizendo que não existe uma prática que não esteja submetida a certos limites, Freire (1988) explica que:

A prática, que é social e histórica, mesmo que tenha uma dimensão individual, se dá num certo contexto tempo-espacial e não na intimidade das cabeças das pessoas. É por isso que o voluntarismo é Idealista, pois se funda precisamente na compreensão ingênua de que a prática e a sua eficácia dependem apenas do sujeito, de sua vontade e de sua coragem. É por isso, por outro lado, que o espontaneísmo é irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador, não necessariamente autoritário, mas organizador, sempre, de espaços, para os quais é indispensável sua intervenção. Voluntarismo e espontaneísmo têm ambos assim sua falsidade, no menosprezo aos limites. No primeiro, se desrespeitam os limites porque

nele só há um, o da vontade do voluntarista. No segundo, o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços. A ação se entrega quase a si mesma, é mais alvoroço, algazarra. Neste sentido, voluntarismo e espontaneísmo se constituem como obstáculos à prática educativa progressista. (FREIRE, 1988, p. 18)²⁹

Segundo Freire (ibid.), a prática não é individual, nem desprovida de ação intelectual, e precisa de fundamentação.

Antes de iniciar a apresentação dos dados desse subcapítulo, ressalto que, em 2014, o tema central de discussões foi o ensino de matemática, mas as PAs não focaram suas afirmações em temas dessa área, lembrando que pontos do ano anterior foram retomados durante o curso, o que pode ser notado.

Ao questionar as professoras se com o curso do PNAIC, em 2014, suas práticas de alfabetização mudaram e se conseguiam identificar mudanças provenientes da formação, as PAs afirmaram:

Sim, agora minhas aulas são bem mais planejadas, dinâmicas e sequenciadas, com isso meus alunos foram beneficiados. (PA1)

Muito, pois muitos conteúdos aprendidos na minha formação e até mesmo na minha alfabetização, ficaram lacunas em aberto. Neste curso entendi a necessidade de trabalhar contextualizando (significando a matemática) e grande utilidade e versatilidade do lúdico no aprendizado (jogos e brincadeiras). (PA2)

Sim, muito, pois entendi o quanto é importante o trabalho contextualizado, o lúdico no aprendizado. (PA3)

Sim, modo de transmitir o ensino da matemática utilizando mais dinâmicas e jogos. (PA4)

Sim, postura em relação aos alunos, se preparar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, agrupamentos para desenvolver os jogos. (PA5)

Sim mudou, comecei a utilizar mais jogos em sala de aula, percebi que a rotina é útil para planejar as aulas e inclui mais sequencias didáticas. (PA6)

Com certeza houveram mudanças, primeiramente na minha forma de compreender a matemática e conseqüentemente na minha prática, pois no

²⁹ Nesse ponto o autor faz referência à Pedagogia Progressista, um paradigma educacional que propõe a transformação social por meio da educação. Tal proposta tem como cerne a maneira como o indivíduo se propõe a explicar determinada realidade.

pacto foi muito trabalhado o conceito de número e isso fez toda a diferença. Foi uma nova perspectiva para mim. (PA7)

Com o PNAIC, algumas práticas mudaram. Um exemplo disso é o trabalho com jogos, onde as crianças aprendem através do lúdico. (PA8)

Todas as professoras afirmaram que com a formação do PNAIC mudaram/modificaram suas práticas. Apontam que as “aulas são bem mais planejadas, dinâmicas e sequenciadas”, “entendi a necessidade de trabalhar contextualizando e grande utilidade e versatilidade do lúdico no aprendizado (jogos e brincadeiras)”, “postura em relação aos alunos, se preparar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, agrupamentos”, “ensino da matemática utilizando mais dinâmicas e jogos”, “percebi que a rotina é útil para planejar as aulas e inclui mais sequências didáticas”, “na minha forma de compreender a matemática”.

Os apontamentos tratam de aspectos distintos: planejamento didático, contextualização, ludicidade, relação com os alunos, trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, agrupamentos, ensino da matemática com jogos, importância da rotina semanal e das sequências didáticas, compreensão da matemática. Todos os pontos foram abordados durante a formação e suponho que teve impactos diferentes em cada cursista.

Na entrevista, PA8 comentou sobre jogos e brincadeiras que ela utiliza:

[...] várias brincadeiras como para ou arrisca, nunca dez, dominó da matemática, montar palavras utilizando as sílabas – daquela caixa amarela que existe em todas as escolas... e os jogos também do dia a dia que são o dominó, uno, que também tem em todas as escolas. (PA8)

Ao questionar a mesma professora se ela se recordava de uma sequência didática e/ou um projeto que realizou com os alunos, a docente mencionou:

Eu me lembro da sequência didática Chapeuzinhos Coloridos. Primeiro foi feito a leitura de textos pelo professor e em seguida foi envolvido os funcionários da escola e os pais dos alunos para que realizassem a leitura dos demais textos. Os alunos escolhiam uma das histórias, é... e depois tinham que produzir um final diferente. Ao final eles puderam apresentar essa nova história aos demais alunos das outras classes. (PA8)

Algo semelhante à afirmação da PA5 na questão “comente sobre situações (atividades, sequências didáticas, projetos) que você realizou inspirada na formação do PNAIC?”:

Bom... tinha coisas na apostila que tinha a ver com o PNAIC. Algumas atividades de cantiga de roda, sequências didáticas, algumas coisas estavam até batendo... A sequência de livros, o do pijama, Viviana rainha do pijama, da Chapeuzinhos Coloridos, foi muito bom o projeto que a gente desenvolveu, foi muito bom, mesmo. Os alunos gostavam, rendeu muito. A escola inteira ficou envolvida nesse projeto. Então, foi muito bom, não atrapalhou em nada. (PA5)

Ao pedir que a PA7 comentasse sobre situações do PNAIC que ela colocou em prática, a professora afirmou:

[...] um dos projetos que foram implantados no quilombo onde eu trabalhava, foi o projeto mandala. Esse projeto se tratava de uma horta orgânica em parceria com o ITESP e a comunidade do quilombo do [...] E a partir do momento em que nós começamos a participar do plantio, da colheita, todo o produto escoado dessa horta... ele passou a alimentar todo o nosso conteúdo em matemática. As operações, os problemas, é... seja ele, grandezas e medidas, todo conteúdo do plano, tudo que foi exigido, a gente passou a alimentar com esses produtos. (PA7)

As afirmações das PA indicam que suas aulas se tornaram mais lúdicas e contextualizadas, provavelmente suas relações com os alunos se modificaram, pois as práticas descritas fogem ao padrão do ensino tradicional e exigem que as crianças se tornem mais atuantes quanto às ações e encaminhamentos dos processos de aprendizagem.

Ao analisar a questão da introdução de mudanças na prática docente, mesmo existindo fatores atribuídos à escola ou ao sistema de ensino, devem-se notar também os fatores atribuídos aos professores.

Pela minha experiência profissional, questões ligadas ao despreparo do professor, à resistência causada pelo receio de introduzir mudanças na prática ou de não se obter os resultados esperados, à preocupação com a aceitação dos pais, etc. são recorrentes na introdução de mudanças de prática docente. Entretanto, como é possível constatar pelas afirmações, não há questões de resistência a mudar a prática, algo positivo.

Nóvoa (1995) trata sobre a resistência à mudança, que, para o autor, pode acontecer devido ao apego dos professores a práticas que funcionaram com sucesso anteriormente em sua trajetória profissional. Assim sendo, há aqui um efeito rigidez que,

[...] num certo sentido, torna os professores indisponíveis para a mudança. E é verdade que os profissionais do ensino são por vezes muito rígidos, manifestando uma grande dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente as que foram empregues com sucesso em momentos difíceis de sua vida profissional. (NÓVOA, 1995, p. 17)

Algo interessante é apontado pela PA2, sobre lacunas de formação que conseguiu perceber com o curso, isso é muito importante para que os docentes possam melhorar suas práticas de ensino. Segundo a professora “*muitos conteúdos aprendidos na minha formação e até mesmo na minha alfabetização, ficaram lacunas em aberto*”. Ao sanar as lacunas, os professores podem atuar de forma mais eficiente e obter melhores resultados com os alunos.

Na entrevista, a PA4 respondeu sobre o que entendia por “*modo de transmitir o ensino da matemática utilizando mais dinâmicas e jogos*”. Segundo a professora:

Seria a utilização de jogos e dinâmicas que... de grande importância, por que os mesmos sempre aprendem mais brincando. Seria uma forma deles aprenderem mais, aprendendo, e brincando os alunos aprendem mais ainda.
(PA4)

Essa declaração gira em torno de uma concepção de mediação pedagógica e não de transmissão de conhecimento, descaracterizando a figura do professor como um transmissor de saberes. Além disso, é importante destacar que apesar de a professora utilizar o termo *transmitir*, sua afirmação apresenta o conceito como forma de atuar de maneira mediadora entre os alunos e o conhecimento.

Amaral (2015, p. 130) afirma que “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”.

Ao questionar sobre como as professoras realizavam o trabalho de alfabetização (práticas) antes do PNAIC, afirmaram:

Era mais na forma tradicional – lousa/caderno. (PA1)

Dê uma maneira metódica, poucas vezes utilizava jogos e brincadeiras, devido ao estigma que criou-se que o professor que utiliza essas metodologias era tido como enrolador, matador de tempo. (PA2)

Sem jogos e brincadeiras, uma metodologia pouco aplicada pelo fato de ser apontada como forma de enrolar e perder tempo. (PA3)

Antes nas minhas práticas pedagógicas não havia dinâmicas, as aulas eram expositivas. (PA4)

Realizava de forma tradicional, que era lousa e caderno. Atividades como: siga o modelo, passo a passo. (PA5)

Trabalhava com textos e a partir dele dava sequencia nas atividades. (PA6)

Eu simplesmente reproduzia da maneira que aprendi e reproduzia também o meu desgosto pela matemática, que resumindo começava e terminava em memorização ou certo e errado. (PA7)

Antes do PNAIC trabalhava de forma menos atrativa, usando lousa, caderno, apostila e atividades xerocadas. (PA8)

Notam-se fortes marcas do modelo tradicional de ensino nas afirmações das PAs. Esse modelo influenciou e, de certo modo, ainda direciona práticas desenvolvidas nas escolas, pois os professores tendem a reproduzir aspectos vivenciados em sua formação como alunos (TARDIF, 2002).

Ao considerar os estudos de Sacristán (1992) e Perrenoud (1993), é possível relacionar a mudança e seu processo aos desafios que representa para que os professores modifiquem seu *habitus*;³⁰ e aos aspectos das escolas que, como instituição, têm a tendência de manutenção de suas regras e normas, o que dificulta ou impede a mudança do seu contexto.

Como frisa Perrenoud (1992), as mudanças na prática estão vinculadas às mudanças nos contextos mais amplos onde se realizam. Para o educador:

A criação de escolas numa atmosfera aberta, de um trabalho em equipes pedagógicas, de uma maior abertura entre as turmas, de um modo de gestão dos estabelecimentos, de estratégias de participação dos pais, de uma transformação do sistema de avaliação, conduziram, seguramente, mais a transformações das práticas de ensino do que qualquer tentativa de influenciar planos e esquemas de ação dos professores. (PERRENOUD, 1992, p. 43)

Assim, a ênfase nos aspectos centrados nos docentes e na organização do seu trabalho é deslocada para as relações que acontecem no contexto escolar. Fato corroborado por Nóvoa (1997):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e

³⁰ Para Bourdieu, o *habitus* é um “[...] sistema de disposições as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (BOURDIEU, 1972, p. 178 apud PERRENOUD, 1993, p. 39).

de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. (NÓVOA, 1997, p. 28)

Sobre a afirmação da PA7, que relata repetir “*da maneira que aprendi e reproduzia também o meu desgosto pela matemática, que resumindo começava e terminava em memorização ou certo e errado*”, além das marcas do ensino tradicional, indica um certo grau de aversão à área de matemática.

Passos (2005) afirma que muitos professores que atuam nos anos iniciais têm dificuldades e, até mesmo, aversão à matemática e, com o intuito de não ter que estudar mais essa disciplina, procuram realizar cursos nas áreas das ciências humanas. Algo incoerente, pois o ensino dos conceitos matemáticos é fundamental desde os primeiros anos de ensino e isso exige um grande domínio dos conhecimentos da área.

A PA2 menciona que “*poucas vezes utilizava jogos e brincadeiras, devido ao estigma que se criou que o professor que utiliza essas metodologias era tido como enrolador, matador de tempo*”, era uma prática de ensino “*sem jogos e brincadeiras*”. Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 11) asseveram que a “*utilização de jogos na escola não é algo novo, assim como é bastante conhecido o seu potencial para o ensino e aprendizagem em muitas áreas do conhecimento*”. Para as autoras:

Em se tratando de aulas de matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino e aprendizagem, que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso. (Ibid., p. 11)

A afirmação da PA2 enfatiza essa mudança, pois para as autoras o “*jogo na escola foi muitas vezes negligenciado por ser visto como uma atividade de descaso ou apenas como um passatempo*” (ibid., p. 12). Defendem que os jogos possibilitam uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

No Quadro 11, apresento as respostas das professoras sobre práticas que deixaram de ser utilizadas, que foram alteradas após o PNAIC e as que foram incorporadas.

Quadro 11 – Práticas que pararam de realizar, modificaram e incorporaram à sua atuação

P A	Desenvolveu e com o PNAIC parou de realizar	Com o PNAIC modificou, mas ainda realiza	Com o PNAIC, incorporou a sua atuação
1	<i>Eu tinha o péssimo hábito de me preocupar exclusivamente com a alfabetização em língua portuguesa deixando de lado a matemática, com a formação relembrei como é importante o estudo da matemática, inclusive para auxiliar na formação de nossas crianças.</i>	<i>Organizar minha rotina semanal.</i>	<i>A rotina, leitura diária, jogos, agrupamento de acordo com os níveis de aprendizagem.</i>
2	<i>Arme e efetue, eu corrigia os problemas (situações-problema) na lousa, hoje são os alunos que o buscam e corrigem.</i>	<i>As atividades com jogos [...]</i>	<i>Atividades diversificadas são uma constante: jogos, brincadeiras, rodas de conversas, leituras diárias (planejadas), procuro contar a história com ênfase e dramatização.</i>
3	<i>Não permitia que os alunos demonstrassem suas estratégias pessoais para a resolução de problemas; fazendo a cobrança das “continhas”.</i>	<i>Sim, houve mudança em minha prática pedagógica, permito que o aluno participe mais das aulas; opinando, questionando, desenvolvendo seu raciocínio.</i>	<i>Procuro diversificar minhas atividades; envolvendo jogos, brincadeiras, rodas de conversa, leituras diárias (direcionadas). Trabalho com sequências didáticas, projetos, procuro inserir tudo que me foi passado na formação.</i>
4	<i>Produção de textos com uso de figuras.</i>	<i>Produção de textos usando a reescrita e planificação.</i>	<i>Incorporei o trabalho com projetos e sequências didáticas.</i>
5	<i>Já havia parado antes mesmo do PNAIC com atividades de repetição, memorização e cópias.</i>	<i>Sim, algumas situações mudei totalmente e em outras melhorei, dar mais importância no conhecimento prévio, planejar a partir das hipóteses de escrita do aluno.</i>	<i>Rotina, leitura diária, jogos, agrupamentos, níveis de aprendizagem.</i>
6	<i>Todas as práticas trazidas pelo PNAIC eu já praticava, eu não parei de realizá-las, apenas fiz a inovação e inclui formas de favorecer o desenvolvimento dos alunos.</i>	<i>Sequência didática (ajudou a organizar), jogos, o PNAIC me estimulou a desenvolver melhor meu trabalho.</i>	<i>Todas as práticas trazidas pelo PNAIC eu já praticava.</i>
7	<i>Por exemplo: resolver contas de adição, subtração, multiplicação e divisão da mesma forma. Enxergar apenas um caminho para a resolução de problemas. E principalmente, aplicar a matemática somente com números concretos, nunca em forma de brincadeiras ou jogos.</i>	<i>Com certeza ressignificou, pois como disse anteriormente, hoje compreendo o conceito, uma vez compreendido, é possível enxergar várias possibilidades em sua aplicabilidade.</i>	<i>Brincadeiras, jogos, cartazes construídos pelas crianças e brincadeira, brinquedos e crianças como elementos da própria matemática.</i>
8	<i>O PNAIC trouxe novas práticas, porém, não parei de desenvolver nenhuma prática exercida anteriormente.</i>	<i>Com o PNAIC modifiquei o meu trabalho com o lúdico, utilizando mais jogos para a aprendizagem da matemática.</i>	<i>A partir do PNAIC incorporei no meu trabalho os jogos, pois percebi que as crianças tem mais facilidade de aprender brincando.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre práticas que foram abandonadas após o PNAIC, estão atividades como o “*arme e efetue*” e “*produção de textos com uso de figuras*”, isto é, aquelas ligadas a uma concepção

tradicional de ensino, provavelmente vivenciadas pelas professoras durante sua escolarização básica.

A PA5 destaca que já havia parado antes mesmo do PNAIC com atividades de repetição, memorização e cópias. As demais PAs também relatam mudanças nas concepções pedagógicas, deixando de “*enxergar apenas um caminho para a resolução de problemas*”, “*aplicar a matemática somente com números concretos*”, permitindo que “*os alunos demonstrassem suas estratégias pessoais para a resolução de problemas, fazendo a cobrança das ‘continhas’*”, deixando de se preocupar exclusivamente com a alfabetização em língua portuguesa, deixando de lado a matemática.

Como se pode perceber, as docentes confirmam mudanças em suas concepções de ensino e aprendizagem de forma substancial após o PNAIC, apontando tanto para mudanças em atividades de ensino, como de pensamento pedagógico. Todas essas transformações, sejam nas concepções sobre o ensino e aprendizagem dos alunos ou na significação de determinados conhecimentos, é importante para que desenvolvam práticas mais lúdicas e significativas para os alunos.

Sobre as situações modificadas, mas que ainda são realizadas pelas PAs após o programa, destacam-se a participação dos alunos em sala de aula, opinando, questionando, desenvolvendo seu raciocínio; maior importância ao conhecimento prévio do aluno e ao planejamento de situações de ensino a partir das hipóteses de escrita das crianças; o trabalho com o lúdico, utilizando mais jogos para a aprendizagem da matemática.

Mesmo afirmando que já realizava os encaminhamentos pedagógicos propostos no curso, a PA6 fala que a formação do PNAIC a ajudou a organizar seu trabalho com sequências didáticas e jogos, ou seja, mesmo que, em menor grau, modificou algo na sua prática a partir do curso vivenciado.

Na entrevista, ao enfatizar que modificou sua prática com jogos, a PA2 afirmou que:

[...] com o PNAIC você teve um leque de atividades que as vezes você ficava com medo de desenvolver. E ele te abriu várias possibilidades, né... E onde a gente consegue desenvolver com mais segurança e você tem até mesmo questionamentos sobre... da gestão, você tem amparo pra tá justificando, né... as atividades. (PA2)

A partir da importância de se dar voz aos alunos, a mudança na relação entre alunos e professores é uma preocupação relativamente recente nos cursos oferecidos pelo MEC. A relação professor e aluno deve ser mais fluida e este último passa a ter mais voz e liberdade de

opinião, prática que pode ajudar no combate à desistência e ao baixo rendimento de alguns alunos, pois há um *feedback*³¹ instantâneo sobre a adequação ou não das práticas de ensino.

As modificações que as professoras afirmam ter realizado com o PNAIC indicam alterações não somente nas atividades/situações de ensino, como também nas concepções de ensino. Assim, concordando com Chartier (2000), concebo que as mudanças nas práticas de ensino podem ser de dois tipos: aquelas relativas às definições dos “conteúdos” por ensinar, que constituem *mudanças de natureza didática*. E as mudanças relativas à organização do trabalho pedagógico (modalidades de organização dos alunos na sala de aula, emprego do tempo, formas de avaliação etc.), que se caracterizam como *mudanças de natureza pedagógica*.

Com o curso as PAs também apontam ter incorporado algumas práticas/atividades a sua atuação e destacaram: a rotina (semanal), leitura diária, jogos, agrupamento de acordo com os níveis de aprendizagem (hipóteses de escrita); jogos, brincadeiras, rodas de conversas, leituras diárias (planejadas), histórias com ênfase em dramatização; trabalho com sequências didáticas, projetos; cartazes construídos pelas crianças e brincadeira, brinquedos e crianças como elementos da própria matemática. Com essas incorporações, as aulas devem ter se tornado mais organizadas, abertas ao diálogo e mais lúdicas.

Sobre a importância de o professor estruturar uma rotina semanal de trabalho, durante a entrevista a PA4 e a PA3 mencionaram que:

A rotina semanal é muito importante para o professor saber como vai seguir o seu trabalho, o que realmente vai ser transmitido aos alunos, então... muito importante. (PA4)

A minha rotina é de acordo com o nível de aprendizado da minha sala de aula, dos meus alunos. E pra cada nível, pra cada aprendizado torna-se uma rotina diferenciada. Há a necessidade quando estamos dentro da sala de aula de estarmos diversificando essa rotina, ou mesmo estar mudando essa rotina de acordo com a situação que você encontra dentro da sala de aula... e no dia a dia a rotina, ela pode ser mudada sim, de acordo com a dificuldade que você encontra, de acordo até com a dificuldade de material, de acordo com a dificuldade do aluno, do aprendizado do aluno, é... muitas das vezes o aluno naquele dia está sem disposição, ele não está muito, assim, como posso dizer... a fim, né, de realizar aquela atividade, você tem que mudar aquela atividade pra estar sanando aquela dificuldade dele naquele momento. Muitas vezes não vem de encontro com a situação que ele se encontra naquele momento, às vezes ele vem de casa com uns

³¹ Na área educacional, *feedback* refere-se à informação dada ao aluno que descreve e discute seu desempenho em determinada situação ou atividade. Gera uma conscientização valiosa para a aprendizagem, pois resalta as dissonâncias entre o resultado pretendido e o real, incentivando a mudança; também aponta os comportamentos adequados, motivando o indivíduo a repetir o acerto.

“probleminha”, as vezes ele não tá legal, aquela atividade que eu preparei talvez não esteja dando certo pra ele ser... pra ele estar realizando naquele momento; eu sou obrigada a mudar aquela atividade, né... E trabalhar de acordo como ele está, né... Então está sempre mudando, sendo ela flexível, né. (PA3)

A utilização da rotina semanal vem sendo implementada nas escolas do município desde que aderiu ao programa Ler e Escrever da SEESP, no qual há uma forte defesa para que os docentes realizem seu planejamento didático como uma ação intencional, mobilizando recursos didáticos e pedagógicos em prol da aprendizagem dos alunos. É um processo dinâmico e contextualizado ao dia a dia das salas de aula. Para Leal (2004, p. 2):

As crianças aprendem, através dessas rotinas, a prever o que fará na escola e a organizar-se. Por outro lado, a existência dessas rotinas possibilita ao professor distribuir com maior facilidade as atividades que ele considera importantes para a construção dos conhecimentos em determinado período, facilitando o planejamento diário das atividades didáticas.

Ao sublinhar a incorporação dos jogos nas aulas, até mesmo por ser o ponto de maior destaque das afirmações das PAs neste trabalho, ressalto que os jogos oportunizam o desafio, encantamento e, de certo modo, trazem a alegria para um espaço onde há a predominância de livros, cadernos, lápis, lousa e giz. Segundo Smole, Diniz e Cândido (2007, p. 11):

[...] o trabalho com jogos é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante o jogo cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defender pontos de vista e aprender a ser crítico e confiante em si mesmo.

É evidente que o jogo, por si só, não produz a construção do conhecimento, ou seja, é fundamental que o professor não permita ao aluno se desviar do objetivo educacional proposto. Desse modo, as situações de ensino e aprendizagem com jogos precisam ser bem planejadas e orientadas, pois somente assim podem auxiliar na aprendizagem e o alcance dos objetivos, competências e habilidades.

Na entrevista, a PA3, ao ser questionada sobre alguma atividade que já havia modificado na sua prática e que via como necessário modificar novamente, afirmou que:

Eu vejo assim, cada ano nós pegamos uma sala, uma clientela diferente, então sempre vai ter essa necessidade de mudança sim. Até mesmo por que, os alunos que eu tenho esse ano são diferentes do ano passado, né. Então o que eu apliquei no ano passado de acordo com o PNAIC, esse ano há a

necessidade sim, de estar mudando de acordo com a clientela desse ano, de com o aprendizado... com o nível de aprendizado desse ano. (PA3)

As práticas que os professores afirmam ter incorporado podem tornar as aulas mais prazerosas, envolvendo, motivando e atraindo o interesse dos alunos. Reflito que as mudanças e incorporações oportunizadas pelo curso de formação do PNAIC não rompem exclusivamente com estruturas de pensamento do professor, mas podem provocar no pensar de toda a escola sobre o ensino e a aprendizagem. Assim a escola se torna mais aberta ao diálogo, lúdica e com jogos como forma de ensinar e aprender.

Observo que as mudanças nas práticas docentes se relacionam, entre outras situações, com mudanças nas definições dos conteúdos de ensino – *mudanças de natureza didática* – ou se relacionam à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.) – *mudanças pedagógicas* (CHARTIER, 2000) e ao considerar as mudanças que as PAs afirmam terem sido fomentadas pelo PNAIC, percebo que as novas práticas estão vinculadas ao processo de mediação pedagógica, cujas mudanças de prática se constituíram em novas formas de mediação entre os alunos e o conhecimento.

Para Masetto (2000):

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. (MASETTO, 2000, p. 144)

A mediação pedagógica é algo fundamental na atuação do professor em sala de aula, pois a partir desse processo os conteúdos são apresentados aos alunos de forma que favoreçam a aprendizagem, utilizando-se dos mais diversos recursos e materiais.

Todas as PAs afirmaram perceber mudanças de práticas nos seus colegas, professores alfabetizadores, a partir da formação do PNAIC. Para a PA3 “*muitos professores mudaram, outros aderiram em partes; e os que não tiveram a oportunidade estão sendo auxiliados pelos demais*”. Mesmo afirmando que alguns colegas mudaram, a docente considera que outros ainda não colocaram em prática o que vivenciaram na formação, constatação percebida por outra professora, a PA4, por meio de conversas e comentários dos colegas.

Perrenoud (1993) defende que a formação de professores, com objetivo de favorecer mudanças na prática, mantenha uma posição de equilíbrio entre o realismo conservador e o otimismo ingênuo, visando uma distância ideal entre a formação e as condições efetivas da

prática. Assim, se a distância for pequena, a formação irá contribuir para reproduzir as injustiças do sistema, mas, se for grande, os efeitos podem se agravar, surgindo sentimentos de insucesso, acarretando, até mesmo, o abandono da profissão docente.

Entendo que as repercussões de uma formação continuada nas práticas escolares não podem/devem ser interpretadas de forma direta e linear. O projeto de um percurso formativo em cada sujeito tem impactos diferentes e essa ação ocorre em momentos distintos; assim o tempo para proporcionar repercussões pode variar, como, também, características individuais e coletivas devem ser consideradas. Cauterman et al. (1999) indicam que os impactos da formação continuada nas práticas docentes são relativos; podem provocar mudanças substanciais e permanentes, modificações momentâneas ou, mesmo, não ocasionar alteração alguma.

No que diz respeito aos pontos que considerassem relevantes em relação às mudanças de práticas que perceberam e/ou implementaram em sua atuação como alfabetizadoras, exemplificando ou justificando-os, as PAs relatam que:

A confecção de diversos jogos matemáticos entre eles destaco: jogo esquerdinha, jogo das mãos, nunca dez, disco mágico, para ou arrisca. A confecção da caixa da matemática. (PA1)

Um aspecto importante que adotei é a participação dos alunos em cartazes, que eles façam junto (construam); como: aniversariantes, calendário, crachá, etc. Correção das atividades por eles, suas descobertas e resoluções que encontram. Participação efetiva dos alunos (envolvimento entre eles). (PA2)

Adotei como aspecto relevante a participação dos alunos nas pesquisas para construção de tabelas e gráficos. O papel do professor em estar junto, realizando intervenções e mediações no processo do jogo. Planejar atividades envolvendo a sequência didática, melhorando os recursos da alfabetização. (PA3)

Através das minhas práticas percebi as mudanças, pois me conscientizou a importância do planejamento, organização do trabalho pedagógico. Projetos realizados com livros, sequências didáticas e projetos didáticos foram de grande importância e muitas aprendizagens com toda a classe. (PA4)

Construindo calendários: esse trabalho foi desenvolvido com os alunos do 1º ano, de modo que, gradativamente, a criança fosse adquirindo confiança para aprofundar os objetivos estabelecidos buscando dados para construção de gráficos e contagens a partir do calendário. Com o calendário a criança pode aprender algumas ideias sobre números, quantidades, unidades,

dezenas, antecessor, sucessor, dias da semana, meses do ano, interpretação de tabelas e gráficos. (PA5)

Todos os temas foram importantes para o crescimento e desenvolvimento da minha prática, onde foram transmitidas novas metodologias, dando-me apoio e melhores condições de como trabalhar na sala de aula, de forma prazerosa e motivadora e melhor incentivando de forma compreensível e enriquecedora a aprendizagem dos alunos. (PA6)

De forma resumida, todos os tópicos foram estudados, aplicados e reaplicados. O que considero relevante destacar é em como a sala de aula foi modificada para esse trabalho. O quanto a partir dessa resignificação, trouxe de ludicidade para a sala de aula, coisa que não havia visto antes. Introduzir o rumo da criança no contexto matemático e não a criança no contexto matemático, exato. Ensinar de forma genuinamente infantil, respeitando seu universo, utilizando-se de seus elementos, como os brinquedos por exemplo. (PA7)

Os pontos mais relevantes em relação as mudanças de práticas após o PNAIC foram os trabalhos com projetos e sequencias didáticas, pois através deles consegue-se trabalhar todos os conteúdos que foram vistos no curso. (PA8)

As mudanças de prática são óbvias nas afirmações das professoras. As profissionais apontam trabalhar de forma mais lúdica, os jogos deixaram de ser vistos como formas de um brincar sem sentido e passaram a ser considerados como atividades significativas para o ensino, resignificando a relação entre alunos e professoras. Segundo Imbernón (2002a) a mudança – seja nas pessoas ou na educação – é algo lento e não linear, de forma que ninguém muda de um dia para o outro. O sujeito tem a necessidade de “interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação. A aquisição de conhecimentos deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas” (ibid., p. 16).

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar tarefas, também é uma atividade de sujeitos que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, numa interação com outros sujeitos: alunos, outros professores, pais, equipe gestora, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Freire (1988), não se pode perceber os limites da prática educativa se não se sabe, se não está claro, a favor de quem se desenvolve a ação docente. Para ele, “o *a favor de quem pratico* nos situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisamos o *contra quem pratico* e, necessariamente, o *por que pratico*, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar” (ibid., p. 19). É preciso pensar sobre os limites da alfabetização, como “prática capaz de gerar nos alfabetizados a assunção da cidadania ou

não. Implica pensar também nos obstáculos com os quais nos defrontamos na prática [...]” (ibid., p. 18).

Freire (1996, 43) ainda defende que “é pensando criticamente a prática hoje ou de ontem é que se pode melhorar a própria prática”, mas ao pensar na mudança, percebo que esta envolve sentimentos ambivalentes, em que o sujeito, diante do dilema de manter o *status quo* ou mudar, sofre com a incerteza, com o medo, podendo tornar-se resistente a mudança.

3.5. Atitudes modificadas a partir da formação

Mudar é uma atitude que ultrapassa a dimensão técnica do processo da docência, atingindo as dimensões humana, política e ética dos sujeitos.

Weisz (2003) afirma que na mudança é preciso reconstruir toda a prática com base num paradigma teórico. Para a especialista, a mudança da prática pedagógica é complexa e “quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves” (ibid., p. 58).

Para Huberman (1973, p. 18), a mudança “é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e de tornar a pôr em causa antigos postulados”.

Conceber a mudança como a resignificação da prática não é algo instantâneo, é demorado, delicado e sensível, e envolve as interações das relações internas e externas da escola. Toda formação visa mudanças na forma de se ensinar e o PNAIC não é diferente. O processo formativo do alfabetizador é pautado na discussão, reflexão e socialização das práticas pedagógicas, buscando contribuir de maneira efetiva para mudanças de prática com melhor aprendizagem dos alunos.

Na primeira questão desse bloco, procurou-se saber se as PAs, para mudar/modificar suas práticas, realizaram o processo sozinhas ou se contaram com a ajuda dos colegas alfabetizadores e/ou OEs. Ao comentarem sobre isso as professoras indicaram:

Contei com a ajuda dos professores e da orientadora do curso, pois com a troca de experiência descobri ensinamentos significativos para minha prática. (PA1)

Com certeza contei com a ajuda dos professores, gestores e em especial da orientadora de estudo, que sempre buscou integrar, compartilhar e auxiliarme da melhor forma possível. (PA2)

Encontrei auxílio e apoio dos professores, gestores, orientadora de estudo e que contribuíram para melhoria da minha prática pedagógica. (PA3)

Não modifiquei minhas práticas sozinha, o contato com outras pessoas foi importante, pude trocar experiências. (PA4)

O grupo foi muito importante para ajudar a esclarecer as dúvidas que iam surgindo durante o curso. (PA5)

Sim, contei com a ajuda dos professores e da orientadora, pois éramos uma equipe e juntos procuramos fazer o melhor possível. (PA6)

Contei com minha orientadora de estudos dentro do PNAIC. E busquei compreender com outras fontes também. (PA7)

Para mudar minhas práticas contei com a professora orientadora do curso e também através das práticas de outros professores participantes. (PA8)

Nas respostas das professoras, observa-se que a troca de experiências com as colegas e a atuação da orientadora foi fundamental para que modificassem suas práticas. As mudanças na prática pedagógica podem ocorrer a partir da reflexão por meio de discussões levantadas nas situações de formação propostas pelos programas, mas é preciso considerar, como enriquecedor dessas discussões, a articulação com as condições de trabalho e programas curriculares.

De acordo com Nóvoa (1997, 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 formado”. Ao participar de troca de experiências, os docentes têm a oportunidade de desenvolver um conhecimento fundamentado na reflexão, que pode ser utilizado como ponto de partida para a interação com o conhecimento já sistematizado. Esse tipo de ação formativa produz uma aprendizagem significativa para a docência.

Ressalto que há a diferenciação entre os saberes da prática e da experiência dos saberes científicos, principalmente em relação à sua metodologia e à sistematização, entretanto não há uma hierarquização entre eles. Uma formação continuada de caráter reflexivo concebe o professor alfabetizador como sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e busca dar novos significados à sua prática, de forma que compreenda e enfrente as dificuldades do cotidiano. A formação continuada não pode ser reduzida à socialização de experiências e modos de

saber fazer, é um processo de persuasão, de conversão e não apenas de interação participativa (CAUTERMAN et al., 1999).

Outro ponto a se destacar, refere-se à importância do diálogo entre os cursistas e o professor formador, no caso do PNAIC, o OE. Os diálogos devem retirar os professores da rotina de sua jornada de trabalho, da mecanização das atividades, incentivando a reflexão e discussão das próprias práticas com os demais. É preciso pensar em caminhos para o fortalecimento da escola como espaço efetivo de formação e de ampliação do comprometimento de todos os profissionais.

Amaral (2015) entende que a reflexão pedagógica deve estar relacionada às práticas sociais, para que os professores possam apoiar e sustentar seu crescimento profissional. Segundo a autora “essa relação é fruto de debates, aproximações, leituras da cultura escolar e organização da escola, de discussões sobre o ensinar e o aprender, que exigem exploração exaustiva dos sentidos da alfabetização e da busca de novas diretrizes do ato educativo” (ibid., p. 131).

Sobre se a formação valorizou o trabalho em equipe e como isso mudou a prática pedagógica das PAs, as docentes afirmaram:

Sim. A troca de experiência foi muito importante para acrescentar no meu trabalho em sala de aula. (PA1)

Sempre a orientadora buscou estimular e propiciar essa mudança em nossas práticas... digo por que nos intervalos “trocamos figurinhas”... Procuramos estar em constante busca e ajudando-nos. (PA2)

Nossa orientadora estava sempre estimulando o trabalho em equipe, mudando nossa prática; cada momento do encontro propiciou trocas de experiências que nos fortaleceram. (PA3)

Sim, o trabalho em equipe oportuniza trocas de saberes, experiências, voltadas a um objetivo comum. A partir dessas experiências coloquei em prática. (PA4)

Foram bastante prazerosos os trabalhos em equipe, as trocas de experiências, foi muito produtivo. (PA5)

Sim, em todos os encontros trabalhávamos em equipe, foi muito importante essa interação, pois pudemos trocar experiências. (PA6)

Sim, em todo o curso fomos estimulados a trabalhar em grupo e isso refletiu na prática com certeza. (PA7)

Sim, todas as atividades do curso eram realizadas em grupo, que serviu de experiência para trabalhar em grupo na sala de aula. (PA8)

Todas as professoras indicam que os encontros de formação fomentaram o trabalho em equipe e apontam a relevância dessa forma de trabalho para mudarem as práticas, pois trabalhando com as demais docentes puderam trocar experiências e saberes. A reflexão é um ponto fundamental para que as mudanças de prática aconteçam, mas sem uma organização que fomente essa atitude, esse processo pode se tornar inútil, estéril de resultados.

Nóvoa (2009a) destaca que a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (ibid., p. 27).

Para combater o excesso de discursos, a ação dos docentes deve ser de reflexão sobre a prática, com foco na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos referentes ao trabalho escolar. A reflexão sobre a prática deve se transformar em saberes docentes, haja visto que “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão” (NÓVOA, 2009a, p. 33).

Toda reflexão sobre as práticas deve vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de *saber* e de *saber fazer* (NÓVOA, 1997). Nessa concepção, qualquer atividade de formação deve ter a prática como referência de estudo, como defendido por Shulman (2005b), objetivando que os professores construam seus próprios conhecimentos e convicções a respeito dos temas de formação e que mudem suas práticas dentro dos conhecimentos resultantes dos processos formativos. É tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática no desenvolvimento profissional dos docentes e das mudanças necessárias para a melhor aprendizagem dos alunos.

Ao pedir que as PA sugerissem formas para que o trabalho em equipe fosse apoio para a mudança das práticas de alfabetização, as professoras declararam:

Que a experiência de cada professor seja colocada para todos. (PA1)

Estar em constante troca e busca de soluções para o bom aprendizado de todos os alunos [...] “vestir a camisa em prol de uma educação de qualidade”. (PA2)

O trabalho em equipe contribui com experiências, tornando as aulas ricas e diversificando, onde o professor aperfeiçoa e amplia sua trajetória. (PA3)

Mais espaço para planejar as atividades. (PA4)

As experiências de cada colega devem ser colocadas para o grupo. (PA5)

Pelo menos uma vez por bimestre ou semestre realizar uma reunião pedagógica para que os professores possam trocar informações, apresentar práticas inovadoras. (PA6)

Pela simples lógica que várias cabeças são várias ideias que complementarão, ampliarão toda a prática. Minha sugestão é que todos estudem com vontade e dedicação para realmente poder contribuir com o grupo. (PA7)

Que os professores possam se unir para trabalhar com projetos, por exemplo, onde cada um possa expor suas ideias e assim haja troca de experiências. (PA8)

Nas declarações se sobressaem pontos como: “*mais espaço para planejar as atividades*”, “*socialização de experiências*”, “*constante troca e busca de soluções para o bom aprendizado*”, “*ao menos uma vez por bimestre ou semestre realizar reunião pedagógica para trocar informações, apresentar práticas inovadoras*”, “*estudar e contribuir com o grupo*”, “*união para trabalhar com projetos*”. Essas questões apontadas pelas PAs são importantes tanto para a reflexão sobre as práticas como para o desenvolvimento profissional das docentes. São importantes para quebrar a rotina da escola, onde cada professor prepara seu trabalho de forma individualizada e guarda em sete chaves o segredo de seus bons resultados. Desse modo, é possível constatar que as escolas precisam adotar estruturas que valorizem e deem maior espaço para o desenvolvimento de práticas colaborativas de planejamento de aulas e de projetos educativos, etc.

Perrenoud (1993) afirma que a reflexão conduz, na maior parte das vezes, a uma confirmação da prática ou pode ser um fator de mudança, reorganização e transformação desta. “Se a escola arranjasse mais lugar e espaço para um trabalho em comum, ou facilitasse a discussão entre professores, é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência” (ibid., p. 44), das práticas.

Gatti e Barreto (2009, p. 214) descrevem que nas “horas de trabalho coletivo que tem como um dos seus primordiais objetivos oferecer oportunidade de desenvolvimento profissional, realizasse um trabalho fragmentado, sem sequência ou relação mais aderente aos

desafios da implementação dos ciclos em sala de aula”. Esse momento é fundamental para o desenvolvimento da questão levantada por Shulman (2005b) sobre a aprendizagem com casos concretos da escola.

Durante a entrevista, a PA8 foi questionada se, nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), é possível realizar trocas de experiências? Para ela, “*no decorrer dos assuntos abordados nos HTPC sempre realizamos trocas de experiências*” (PA8).

O discurso atual da área de formação de professores é da necessidade de fortalecer a escola como espaço legítimo de formação dos professores, onde os docentes possam refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem, discutir dificuldades, pontos a serem superados, erros e acertos, além de compartilhar saberes sobre a leitura e escrita e seu papel social e cultural na vida da criança. Uma concepção de formação centrada nos problemas da prática do professor como unidade fundamental favorece significativamente a mudança educativa, pois as salas de aula são espaços privilegiados para a inovação e para melhoria simultânea da formação docente.

Até esse ponto do trabalho, constata-se que as professoras demonstraram receptivas para trabalhar em equipe e desenvolver práticas reflexivas e colaborativas. Entretanto, é preciso modificar a rotina das escolas, oportunizando mais interação entre os docentes e possibilitando, em momentos como os HTPC, que esses profissionais possam expor suas práticas, refletir sobre dilemas e desenvolver projetos colaborativos.

Freire (1996) afirma:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 43-44)

Esses momentos de reflexão são fundamentais para a melhoria das práticas dos professores e para seu desenvolvimento profissional, independentemente do nível de atuação. Parte-se do pressuposto de que a formação docente só tem sentido se articulada ao cotidiano da prática pedagógica, que só pode resultar numa prática de qualidade se o professor tiver condições de refletir sobre a sua ação.

Ao questionar as professoras se a relação com os alunos foi modificada pelas mudanças de prática que realizaram, evidenciaram que:

Sim. Os alunos interagem mais comigo (são mais participativos). (PA1)

Modificou e modifica no dia a dia. Em todos os projetos, atividades extraclasse, produções reescritas entre outras, sempre busco a participação das ideias dos meus alunos, compartilho as minhas e decidimos por um consenso. (PA2)

Sim, busco a participação de todos no decorrer das aulas e no desenvolvimento das atividades. Compartilhando nossas ideias, chegando a um acordo. (PA3)

Com as atividades com fantoches os alunos apresentaram mais interesse, mais participação e a aprendizagem se torna mais motivada e significativa. (PA4)

Sim, os alunos sempre em grupo respeitando os níveis de aprendizagens e jogos. (PA5)

Sim, passei a compreendê-los melhor, a entender que cada criança tem seu tempo e que é necessário estimulá-los sempre, dando-lhes oportunidades para sanar as suas dificuldades. (PA6)

Com certeza, pois passei a levar em consideração o universo da criança. Isso nos aproximou e através da aproximação veio o hábito de observar e observando entendo melhor como cada um aprende e também a compreensão com respeito a questão do tempo que cada um tem para aprender. (PA7)

Sim, a partir do momento que comecei a trabalhar com jogos, houve um maior interesse por parte dos alunos em participar das aulas. (PA8)

Todas as professoras indicaram que suas relações com os alunos foram modificadas. Evidenciaram que os alunos interagem mais, tornaram-se mais participativos; além de elas buscarem cada vez mais a participação das ideias dos alunos, compartilhando as decisões.

Para a PA4, ao modificar sua prática “*os alunos apresentaram mais interesse, mais participação e a aprendizagem se torna mais motivada e significativa*”. Já a PA6, ao mudar a forma como se relacionava com seus alunos, passou a “*compreendê-los melhor, a entender que cada criança tem seu tempo e que é necessário estimulá-los sempre, dando-lhes oportunidades para sanar as suas dificuldades*”.

Professor e aluno devem ser próximos, deve haver interação para que os processos de ensino produzam aprendizagem, o que pode ser constatado na fala da PA7, que, depois de passar a considerar o universo da criança, “*isso nos aproximou e através da aproximação veio*

o hábito de observar e observando entendo melhor como cada um aprende e também a compreensão com respeito a questão do tempo que cada um tem para aprender”.

Para Abreu e Masetto (1990), a ação do professor em sala de aula e seu relacionamento com os alunos expressa sua relação com a sociedade e a cultura. Para os autores

[...] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115)

Freire (1996) destaca que:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 1996, p. 96)

Observo, na afirmação dos autores, a importância de se estabelecer uma nova relação entre professores e alunos, uma ação de parceria e diálogo; de tornar a aula um espaço de aprendizagem pautado no respeito e na valorização do sujeito. Sem a valorização do aluno como um ser em processo de aprendizagem, mantêm-se práticas exclusivas de ensino. Defendo ainda que, para os professores atuarem de maneira inclusiva – um dos objetivos do PNAIC, é preciso que sua relação com as crianças seja transformada.

Considerando o curso do PNAIC de 2014, as PAs avaliaram os itens prática pedagógica, relacionamento com os alunos, visão de alfabetização e sobre o ensino de matemática destacando o grau de mudança de suas práticas entre muito, médio, pouco e nada, dando ao menos um exemplo que ilustrasse cada uma. Apresento esses dados no Quadro 12.

Quadro 12 – Mudança na prática pedagógica, relação com os alunos, visão de alfabetização e do ensino de matemática

P A	Prática pedagógica	Relação com os alunos	Visão de alfabetização	Visão sobre o ensino de matemática
1	Muito. A leitura de deleite.	MUITO. Desenvolver atividades mais lúdicas, atraentes e prazerosas para sanar as dificuldades de cada aluno.	MUITO. É um processo inicial onde crianças são submetidas nos primeiros passos e contato com as letras. (processo de letramento do aluno).	MUITO. Relacionar o que eles aprendem na escola com o dia a dia.
2	Muito. Refazer uma atividade (replanejável), não tivemos êxito hoje, então troca a ideia, busco ajuda de colegas e da coordenação, livros e internet, aplicamos novamente.	Muito. Autonomia e liberdade, para que questionem e exponham suas habilidades e dúvidas.	Muito. Construir sempre novos estímulos, ressignificar o aprendizado e com certeza os métodos.	Médio. Nunca fui simpaticante da matemática, pois aprendi de uma forma mecânica, diria ensinaram-me desta maneira. Hoje contextualizando, inovamos o aprendizado.
3	Muito. Planejar as atividades, buscando o auxílio de colegas e coordenador, utilizando os materiais disponíveis.	Muito. Autonomia, estimulando-os para que participem, expondo suas ideias e opiniões.	Muito. Veio ao encontro, trazendo uma nova metodologia de trabalho.	Muito. Pelo fato de ter aprendido a matemática de forma mecânica, nunca gostei da área; hoje mudei a visão, sei que contextualizando, inovando é bem melhor.
4	Médio. Trabalho com produção de texto, leitura e introdução do trabalho com fantoches.	Muito. Os alunos se tornaram mais participativos e motivados.	Muito. Percebi a importância do letramento.	Muito. Jogos, momentos lúdicos que facilitam a aprendizagem.
5	Médio. Leitura diária.	Muito. Desenvolver atividades em cima das dificuldades de cada aluno.	Muito. Processo de letramento do aluno.	Muito. Relacionar o aprendizado com o dia a dia.
6	Médio. Na verdade houve grande direcionamento na minha forma de trabalhar, de uma forma ou de outra, fez com que eu mudasse para melhor.	Muito. Aprendi a entendê-los melhor, através das reflexões que nos foi passada, dos jogos e das vivências relatadas.	Muito. Através de coisas pequenas é possível a transformação, das vivências de cada um e da motivação que construímos os conhecimentos.	Médio. O lúdico enriquece e faz com que a criança aprenda de forma prazerosa e divertida.
7	Muito. Mais dinâmica.	Muito. Proximidade, ou pelo menos uma grande mudança em relação a isso.	Muito. A necessidade de estudar e aplicar sempre.	Muito. Concrecibilidade, ou seja, é possível torna-lo concreto, efetivo.
8	Muito. Trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas.	Muito. Maior interesse pelos alunos na participação e realização das atividades.	Muito. Diferentes tipos de textos e variadas formas de se trabalhar com os mesmos (projetos, teatros, sequências didáticas...).	Muito. Através dos jogos e brincadeiras os alunos aprendem brincando.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos quatro pontos, o grau de mudanças foi apontado como muito ou médio; em nenhum houve a indicação de pouco ou nada, algo que considero positivo em relação à mudança de prática docente dos professores com a formação do PNAIC.

Sobre mudanças na prática pedagógica, cinco das oito professoras mencionaram que suas práticas foram muito modificadas pelo PNAIC. Como exemplos, referem-se a atividades utilizadas e ao planejamento e organização do trabalho (leitura de deleite, trabalho com produção de texto, leitura e introdução do trabalho com fantoches, leitura diária, trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas, refazer uma atividade – replanejá-la, com a ajuda de colegas e da coordenação, livros e internet, para aplicar novamente, mais dinâmica).

Mesmo as PAs que mencionaram que suas práticas foram modificadas num grau médio, dão indicações de contribuições significativas na prática pedagógica. Como afirma a PA6: *“Na verdade houve grande direcionamento na minha forma de trabalhar, de uma forma ou de outra, fez com que eu mudasse para melhor”*. Que demonstra o seu desenvolvimento profissional como docente.

As mudanças apresentadas são de *natureza pedagógica* (CHARTIER, 2000) e se centralizam no processo de mediação pedagógica, em que há a organização do trabalho do professor, do processo de alfabetização e de seleção de atividades de ensino (leitura de deleite, planejar e refazer atividades, trabalho com produção de texto, introdução do trabalho com fantoches, leitura diária, trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas).

Com o PNAIC espera-se que os professores desenvolvam práticas voltadas a mediação pedagógica adequada entre os alunos e os conhecimentos do ciclo de alfabetização, de forma inclusiva e com respeito à diversidade presente nas classes de todo o Brasil.

Para todas as PAs, sua relação com os alunos foi muito modificada. Hargreaves (2002) afirma que as mudanças em educação requerem mais do que esforço e domínio técnico e intelectual;

[...] não depende apenas do fato de exercitar conhecimentos, habilidades e capacidades visando a solucionar problemas. A mudança educacional também é um trabalho emocional que utiliza e afeta uma vasta rede de relacionamentos humanos importantes e significativos, os quais compõem o trabalho das escolas. As tentativas de mudança educacional afetam relacionamentos entre professores e alunos, entre pais e professores e entre eles mesmos; o senso de sucesso e satisfação depende deles. (HARGREAVES, 2002, p. 131)

Compreendo que dar mais autonomia para os alunos, *“estimulando-os para que participem, expondo suas ideias e opiniões”* (PA3) é fundamental na relação professor e aluno. É importante que as aulas estejam abertas para questionamentos e exposição de dúvidas. A PA4 afirma que, ao mudar sua relação com os alunos, eles *“se tornaram mais participativos e motivados”*. As demais professoras afirmam ter mudado em relação à:

“aprendi a entendê-los melhor, através das reflexões que nos foi passada, dos jogos e das vivências relatadas” (PA6), “proximidade, ou pelo menos uma grande mudança em relação a isso” (PA7) e “maior interesse pelos alunos na participação e realização das atividades” (PA8). Pelas afirmações, houve mudança na forma de as alfabetizadoras desenvolverem suas aulas, os alunos se tornaram mais participativos e há mais diálogo entre as docentes e as crianças.

Já nas mudanças sobre a visão de alfabetização e sobre o ensino de matemática, encontram-se tanto afirmações sobre mudanças de *natureza pedagógica* (da forma de ensinar) como *indicações* de mudanças de *natureza didática* (definição dos conteúdos/saberes a ensinar) (Chartier, 2000). Utilizo o termo *indicações* de mudanças de *natureza didática* por entender ser impossível, por exemplo, perceber a importância do letramento para o processo de alfabetização, sem que isso resulte em novos conteúdos/saberes para o ensino nessa concepção; assim, como outras afirmações que serão apresentadas mais a frente.

Para as oito professoras, a sua visão sobre a alfabetização foi muito modificada com o PNAIC. A PA1 afirma que passou a conceber a alfabetização como “*um processo inicial onde crianças são submetidas nos primeiros passos e contato com as letras*”. Já a PA2 ressalta que nesse processo é preciso “*construir sempre novos estímulos, ressignificar o aprendizado e com certeza os métodos*”. As PA4 e PA5 apontam terem percebido a importância do letramento. Também é destacada a necessidade de “*diferentes tipos de textos e variadas formas de se trabalhar com os mesmos (projetos, teatros, sequências didáticas...)*”.

Para Schwartz (2012),

O conceito de “alfabetização”, porém, permite múltiplas interpretações, pois, enquanto para alguns, alfabetizado significa dar conta da leitura de um pequeno texto, seja de um bilhete, seja de um nome de; para outros é fundamental a inserção na cultura escrita e nos usos que dela se faz. (SCHWARTZ, 2012, p. 24)

As crianças se alfabetizam através de um processo construtivo de interação com a escrita, em práticas sociais realizadas em diferentes contextos significativos. Para Soares, (2011) o caminho para esse ensino e aprendizagem:

[...] é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de

leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2011, p. 100)

A mudança na prática pedagógica alfabetizadora envolve a reconstrução e reelaboração do conhecimento cientificamente construído sobre como se aprende a ler e a escrever, utilizando uma didática coerente e de encontro com o conhecimento prévio dos aprendizes.

Seis das oito PA afirmaram que sua visão sobre o ensino de matemática foi muito modificada. Duas, PA1 e PA5, dizem que passaram a relacionar o que os alunos aprendem na escola com o dia a dia. A PA3 também menciona a contextualização, mas por ter aprendido a matemática de forma mecânica, nunca gostou da área, mas hoje mudou a visão.

A partir dessas declarações, é possível perceber que na matemática, assim como nas outras áreas, a contextualização é um instrumento útil, mas não pode ser aplicada de modo artificial e forçada. A contextualização possibilita estimular a criatividade, o espírito inventivo e a curiosidade das crianças, algo muito significativo, principalmente, ao se pensar em crianças de até 8 anos. Para D'Ambrósio (2001):

Contextualizar a matemática é essencial para todos. Afinal, como deixar de relacionar os Elementos de Euclides com o panorama cultural da Grécia Antiga? Ou a adoção da numeração indo-arábica na Europa como florescimento do mercantilismo nos séculos XIV e XV? E não se pode entender Newton descontextualizado. [...] Alguns dirão que a contextualização não é importante, que o importante é reconhecer a matemática como a manifestação mais nobre do pensamento e da inteligência humana... e assim justificam sua importância nos currículos". (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 76)

Contextualizar é situar um conhecimento/saber dentro de uma teia de relações possíveis em que se encontram os elementos constituintes da própria relação considerada. Não se deve apresentar a matemática às crianças de forma descontextualizada, pois a origem e o fim dela está em responder às demandas de situações-problema do cotidiano.

D'Ambrósio (2001, p. 22) esclarece que o dia a dia está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. "A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura".

As PA4 e PA8 enfatizam os jogos, algo muito comentado pelas professoras sobre a formação em 2014, como a principal mudança em relação a sua visão sobre o ensino de matemática. Para Fiorentini e Miorim (1990, p. 1) os professores "nem sempre tem clareza

das razões fundamentais pelas quais os materiais ou jogos são importantes para o ensino-aprendizagem da matemática e, normalmente, não questionam se realmente são necessários, e em que momentos devem ser usados”. Smole, Diniz e Candido (2007) afirmam que, em relação ao ensino de matemática, o jogo é uma das formas mais adequadas para que a socialização aconteça e para permitir aprendizagens.

Trabalhar de forma concreta o ensino de matemática também foi apontado pela PA7. O trabalho com o material concreto é uma ferramenta de apoio para o educador conciliar a teoria e a prática, buscando uma aprendizagem significativa do aluno; é útil para desenvolver as atividades de forma prazerosa.

Para Fiorentini e Miorim (1990) o avanço:

[...] das discussões sobre o papel e a natureza da educação e o desenvolvimento da psicologia, ocorridos no seio das transformações sociais e políticas, contribuíram historicamente para que as teorias pedagógicas que justificam o uso na sala de aula de materiais “concretos” ou jogos fossem, ao longo dos anos, sofrendo modificações e tomando feições diversas. (FIORENTINI; MIORIM, 1990, p. 2)

O uso de materiais concretos é uma forma mais simples e palpável de apresentar ao aluno como a matemática pode ser usada no cotidiano. Esses materiais possibilitam desenvolver habilidades como classificação, ordenação e sequenciação que são fundamentais para a construção do conceito de número. Com a manipulação de materiais pedagógicos, a criança desenvolve habilidades e internaliza conceitos de forma lúdica.

As duas professoras que afirmaram que as mudanças de visão sobre o ensino de matemática foram de nível médio, afirmam que “*nunca fui simpatizante da matemática, pois aprendi de uma forma mecânica, diria ensinaram-me desta maneira. Hoje contextualizando, inovamos o aprendizado*” (PA2) e “*o lúdico enriquece e faz com que a criança aprenda de forma prazerosa e divertida*” (PA6).

Para Leal, Albuquerque e Leite (2005), é preciso lançar mão da bagagem cultural dos alunos e “[...] da disposição que eles têm para brincar com as palavras é uma estratégia que não se pode perder de vista, se quisermos um ensino desafiador lúdico e construtivo” (p. 129). O próprio programa defende a importância do lúdico no caderno “Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo” (BRASIL, 2012c) e em outros textos. O lúdico é fundamental para o processo de alfabetização, os professores precisam refletir sobre a necessidade de aliar o lúdico ao ensino e aprendizagem das crianças.

Sobre esses quatro pontos – prática pedagógica, relação com os alunos, visão de alfabetização e visão sobre o ensino de matemática –, há quatro afirmações presentes no caderno “a organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização” (BRASIL, 2015c) e que refletem as afirmações das PAs sobre as mudanças que aconteceram em suas concepções:

Pensar a organização do trabalho pedagógico no processo educativo e, em especial, na alfabetização requer entendimento e articulação de diferentes aspectos, tais como: (I) o que entendemos por ensinar e aprender; (II) que concepções de ensino e de aprendizagem norteiam nossas práticas e a organização das atividades escolares; (III) que sujeitos queremos formar; (IV) que recursos didáticos podem favorecer a compreensão de determinados conceitos escolares e a apropriação dos conhecimentos pelos estudantes; (V) que livros didáticos e demais materiais de apoio podem ser utilizados e de que modos podem ser utilizados; (VI) qual a intencionalidade pedagógica presente na seleção de cada um dos recursos disponíveis, dentre tantos outros aspectos. (BRASIL, 2015c, p. 07)

As crianças nos revelam, por meio do diálogo, suas formas de aprender, suas dificuldades, tensões e expectativas em relação à aprendizagem da linguagem escrita, quando suas vozes integram o trabalho educativo. Dessa forma, para que nossas propostas de “ensino-aprendizagem” façam sentido para as crianças, elas necessitam ser pensadas e organizadas em função do que as crianças sabem, desejam e necessitam aprender. Por isso, repensar as formas de organização do trabalho pedagógico torna-se importante na alfabetização e requer pensar a sala de aula, a escola, como espaços dialógicos. (Ibid., p. 12)

[...] as práticas alfabetizadoras se constituem em articulação com os diversos usos que se fazem da leitura e da produção oral e escrita de textos na sociedade, pois, por meio da alfabetização, as crianças se inserem no mundo da escrita e, ao mesmo tempo, exercem a cidadania. (Ibid., p. 09)

No PNAIC 2013 e 2014, o material da formação contempla a discussão sobre o uso de jogos na prática pedagógica do ciclo de alfabetização e apresenta vários relatos de experiências de professores que usaram jogos em suas rotinas de trabalho. Além dos relatos, no caso de língua portuguesa, o material da formação contemplou uma caixa de “jogos de alfabetização”, que foi distribuída para as turmas de 1.o e 2.o anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, e, na área de Matemática, o material envolveu um encarte com alguns jogos que poderiam ser trabalhados em sala de aula. (Ibid., p. 58)

Nos trechos apresentados, estão pontos confluentes com as afirmações das professoras e demonstram a importância das discussões levantadas no PNAIC para a mudança na prática das PAs. Assim, é importante considerar que a mudança em educação está diretamente

relacionada ao que os professores pensam, fazem em seu cotidiano e o tempo para tais ações. Como afirma Imbernón (2002a, p. 16), “a mudança [...] na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação”.

Ao solicitar que as professoras falassem sobre como o PNAIC mudou suas atitudes dando exemplos das atitudes modificadas as PAs afirmaram:

Passei a ter um olhar diferenciado para o ensino de matemática, proporcionando minhas aulas mais significativas, prazerosas e atraentes e com isso obtive melhores resultados com meus alunos. (PA1)

Ressignificou minhas metodologias, tive maior segurança em aplicar o lúdico com maior frequência. Dando maior participação aos alunos e envolvendo-os em confecção dos jogos, cartazes, enfim um envolvimento em todos os âmbitos da aprendizagem. Me deu mais segurança e autonomia. (PA2)

Essa formação propiciou um novo olhar, valorizando o educando na sua individualidade, respeitando sua forma de aprender e o tempo que necessita. (PA3)

Com certeza o PNAIC me proporcionou momentos de reflexão para a minha atuação, maneiras de enriquecer as situações de aprendizagens vivenciadas pelos alunos. (PA4)

Hoje trabalho mais em cima dos diagnósticos e com isso obtive melhores resultados com os alunos. (PA5)

Comecei a valorizar mais o que sei, deixei de acreditar em certas metodologias que não tinham fundamentos e passei a escolher as melhores teorias, procurei adaptar a prática a realidade da minha sala de aula. (PA6)

Minhas atitudes melhoraram muito. Não me sinto a melhor professora do mundo, mas com certeza sou melhor do que antes do PNAIC. Hoje meus materiais são construídos pelos alunos e com os alunos. Ou seja, tudo o que é planejado tem o foco na aprendizagem e no seu tempo. Não como antes, onde seguíamos o livro didático ou apostila. Hoje as aulas são planejadas por eixo, o que centraliza melhor meu trabalho. Como por exemplo: se hoje meu tema é educação estatística, tenho na minha caixa elementos que dizem respeito ao universo da criança, uma aula decide a outra, pois quando o aluno se vê parte do conteúdo, tudo faz sentido. Hoje consigo sem dúvida alcançar o parâmetro do meu município que seria cobrado no 4º bimestre, atingi-lo no segundo. (PA7)

Com o PNAIC tive a oportunidade de rever e reavaliar minhas práticas pedagógicas, podendo trabalhar de forma mais significativa com os alunos, onde os mesmos podem aprender com mais prazer e assim, podendo obter melhores resultados no que se diz respeito à aprendizagem dos alunos. (PA8)

Nas declarações das professoras, sobressaem as afirmações da PA1: “*Passei a ter um olhar diferenciado para o ensino de matemática, proporcionando minhas aulas mais significativas, prazerosas e atraentes e com isso obtive melhores resultados com meus alunos*”; PA7: “*Não me sinto a melhor professora do mundo, mas com certeza sou melhor do que antes do PNAIC*”, e PA8: “*Com o PNAIC tive a oportunidade de rever e reavaliar minhas práticas pedagógicas, podendo trabalhar de forma mais significativa com os alunos, onde os mesmos podem aprender com mais prazer e assim, podendo obter melhores resultados no que se diz respeito à aprendizagem dos alunos*”. Essas afirmações demonstram o desenvolvimento profissional das docentes e como modificaram sua atuação.

Segundo Huberman (1973), as mudanças ocorrem nos sentidos *materiais* (equipamentos, máquinas, livros, etc.) e *conceituais* (ressignificação do papel, das relações, hábitos, atitudes e concepções), as quais têm influência direta sobre as relações sociais. Ressignificar as antigas práticas, voltando-as para o ensino em uma sociedade contemporânea, é conceber-nos como sujeitos em construção, ou seja, é preciso ter consciência do nosso *inacabamento*, por sermos sujeitos *inconclusos* (FREIRE, 1996) dispostos a mudar, a ressignificar, a fazer diferente e nesse processo adquirir consciência de que é preciso transformar as práticas.

3.6. Relação do curso com a mudança

Arroyo (1999) traz contribuições sobre a qualificação de profissionais e a introdução de novas práticas nos interiores das escolas. O autor ressalta que:

Faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se coloque como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola. Daí a pergunta que sempre nos é feita: quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas. (ARROYO, 1999, p. 145)

Concordo com o autor ao apontar a necessidade de se pensar sobre os principais atores das inovações. Ao longo dos anos, as formações oferecidas aos professores os conceberam como executores de uma proposta pré-concebida e não como agentes de um processo de mudança em movimento, em que as vozes dos profissionais não estavam presentes nos discursos dos programas.

Segundo Huberman (1973), os processos de mudança na educação são, por sua natureza, lentos e graduais, pois mudar a educação equivale alterar o modo como os pais educam os filhos, as relações entre jovens e adultos e, conseqüentemente, a influência exercida pelas gerações mais velhas sobre o caráter das gerações mais novas. Modificar processos é alterar a dinâmica dos comportamentos, por isso é mais fácil colocar em ação novos equipamentos, que introduzir alterações em relações humanas.

Existem muitas críticas aos professores alfabetizadores e suas práticas de sala de aula, mas é necessária uma análise crítica sobre como as políticas/programas/cursos de formação (principalmente, as implementadas mais recentemente) vêm se constituindo e quais são seus objetivos. É fundamental discutir as interpretações que os próprios alfabetizadores possuem desses programas de formação, buscando identificar as possíveis influências para sua vida pessoal e profissional.

Perrenoud (1993), ao discorrer sobre a prática pedagógica e situações de improvisos, considera que o professor durante sua prática toma uma série de *microdecisões* de diferentes naturezas, quase sem refletir. Mas, segundo o autor, não significa que essas decisões são tomadas ao acaso; às vezes obedecem a certas condutas de ação, em que apenas a vontade pessoal do professor para realizar mudanças em sua prática é insuficiente. Com base nas concepções de Bourdieu (1972), o autor menciona ser necessária a intervenção nos contextos onde o trabalho pedagógico se desenvolve, sendo preciso que exista uma transformação das condições reais do ensino.

Assim, as mudanças devem ser fomentadas pelas equipes gestoras das escolas e pelos sistemas de ensino, pois os professores precisam de suporte, tanto pedagógico como material, para colocar as mudanças em prática. É preciso refletir sobre a abertura dada para que os docentes modifiquem sua atuação.

Ao questionar se as professoras tiveram dificuldades para introduzir as mudanças fomentadas pelo curso de formação do PNAIC em 2014, as PAs afirmaram:

Sim. Mas pude contar com o apoio da equipe gestora e colegas de trabalho (professores). (PA1)

Toda mudança sempre proporciona expectativas, ansiedades e junto surgem dificuldades, mas com boas orientações e dedicação sanamos as tais. No começo não tivemos apoio material, muitas atividades tivemos que conseguir com recursos próprios. (PA2)

Sim, um pouco. Faltou apoio dos coordenadores pelo fato deles não terem participado do curso, pouco puderam ajudar. (PA3)

Não, a forma que eu aprendia no curso, levava para a sala, os projetos, sequencias didáticas, jogos... e conseqüentemente as aulas se tornaram mais atrativas e as aprendizagens mais significativa. (PA4)

Um pouco de dificuldades, mais tive apoio da equipe gestora. (PA5)

Não houve dificuldades, o curso veio justamente para apoiar o meu trabalho, para complementar o que estava faltando, lembrar o que já estava esquecido. (PA6)

Não. Fiquei tão encantada que isso refletiu no meu trabalho. (PA7)

Não, muito pelo contrário, as mudanças foram fáceis de ser introduzidas, pois as mesmas eram de grande interesse dos alunos. (PA8)

Para quatro professoras, não houve dificuldade para colocar as mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC em sua prática. A PA6 afirma que não houve dificuldades, pelo fato de o curso vir para apoiar o trabalho, para complementar o que estava faltando, lembrar o que já estava esquecido. A PA4 destaca que por conta da forma que ela aprendia no curso e levava para a sala, conseqüentemente tornava as aulas mais atrativas e as aprendizagens mais significativas, o que facilitou colocar as mudanças em prática.

Já as PA7 e PA8 possuem dois pontos de vista diferentes, mas que justificam seu posicionamento de não encontrar dificuldades para colocar as mudanças em prática. Para a PA7, o seu encantamento com a formação foi o ponto facilitador. A PA8 afirma que colocar as mudanças em prática foi fácil pelo fato serem de interesse dos alunos. Seja a receptividade do professor ou do aluno, esse fator é importante para o sucesso de qualquer mudança, pois se uma ação não for bem aceita, seja pelo professor ou pelo aluno, dificilmente trará bons resultados.

As demais PAs afirmaram ter encontrado dificuldades, mas estas puderam ser superadas “com o apoio da equipe gestora e colegas de trabalho” (PA1). Também mencionaram a falta de apoio dos coordenadores de escola, que “pelo fato deles não terem

participado do curso, pouco puderam ajudar” (PA3); além da falta de apoio material, sendo que muitas atividades foram realizadas com recursos próprios (PA2). Entretanto, as docentes indicam que as dificuldades puderam ser sanadas.

O fato de os coordenadores não estarem englobados na estrutura da formação pode ter causado algumas dificuldades para implantação integral da proposta do PNAIC. No contato com alguns coordenadores, percebi que o fato de não receberem a bolsa gerou um ponto de desmotivação para participarem do curso.

No município pesquisado, a cada ano apenas três coordenadores realizaram o curso de formação e sem direito a bolsa ou a certificação. Santos (2015), ao abordar o papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização, observou que:

Conceber o coordenador pedagógico apenas como mais um integrante da tríade da gestão escolar pode ser um grande equívoco. Ele é o elemento mediador entre o currículo e os professores, e deve ser capaz de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar, ou seja, ele deve oferecer um apoio contínuo ao processo de constituição da profissionalidade do professor. [...] No âmbito escolar, o coordenador pedagógico tem uma função formadora, articuladora e transformadora. Como formador, seu papel é o de oferecer condições para que o professor se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela. Como articulador, é responsável por oferecer condições para que se instaure na escola o espírito do trabalho coletivo, motivando os professores a atuarem coletivamente em propostas curriculares, em função de sua realidade escolar. E por fim, como transformador cabe-lhe o compromisso de participar coletivamente da escola, estimulando a reflexão, o questionamento, de forma crítica entre os professores no exercício da sua prática. (SANTOS, 2015, p. 87-88)

A falta de estrutura adequada é uma questão séria e pode comprometer seriamente o processo formativo e/ou causar resistência nos professores. Com base nas afirmações, considero que mesmo com essa questão presente no curso, foi algo superado pela colaboração entre as PAs.

A questão seguinte referiu-se aos fatores que mesmo dificultando a mudança de suas práticas puderam ser superados:

O desenvolvimento dos jogos com os alunos, no início causa um agito na sala de aula. Falta de alguns livros para desenvolver as sequências didáticas. (PA1)

[...] tivemos dificuldades com materiais, principalmente para montar a caixa da matemática, mas reutilizando, reciclando, comprando e fazendo trocas superamos essas dificuldades e outras que não são de relevância. (PA2)

Mesmo sem apoio e colaboração dos coordenadores, procuramos auxílio uns com os outros. (PA3)

O fator que mais dificultou a mudança de minhas práticas foi o tempo, mas esse consegui contornar, o que era preciso deixava o bimestre ou semestre seguinte. (PA4)

Falta de livros para desenvolver os projetos didáticos e foi resolvido baixando da internet. (PA5)

A falta de materiais, por exemplo. Usei reciclagem para confecção (cantinho da leitura, jogos, etc.) pesquisei na internet textos e atividades que necessitava serem adaptadas. (PA6)

As mudanças foram positivas, então não trouxeram fatores que dificultaram essas mudanças. (PA7)

A falta de materiais para a confecção dos jogos dificultou um pouco a mudança de prática. (PA8)

Alguns apontamentos são de ordem material, como a falta de materiais nas escolas e/ou não fornecimento pelo DME, órgão responsável pela educação no município. A afirmação da PA2 ilustra a forma de superação das dificuldades; segundo a professora, “reutilizando, reciclando, comprando e fazendo trocas superamos essas dificuldades e outras que não são de relevância”.

No PNAIC as ações formativas deveriam ser planejadas englobando os materiais fornecidos pelo MEC, tais como: livros didáticos (do PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (do PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (do PNBE); obras de apoio pedagógico; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Pela experiência como gestor da educação básica, vivencio várias questões que implicam na existência de materiais nas escolas, pois nem sempre chegam às instituições de ensino; em algumas unidades escolares, eles desaparecem ou o acesso/utilização pelos professores é restrito, etc. Por demonstrarem boa aceitação à proposta do programa, observo que as PAs procuraram contornar as dificuldades visando o bom andamento da formação.

Machado e Spessatto (2016) constatam que um ponto a ser considerado na análise sobre os acervos encaminhados às escolas para contribuir com o processo de alfabetização é de que não basta apenas encaminhar o material para as escolas, mas

É preciso munir o professor de estratégias para aplicação do que é fornecido para subsidiar a prática docente. Exemplo são os acervos encaminhados nos últimos anos e que, de acordo com relatos coletados durante as formações, só passaram a ser utilizados quando os professores foram chamados à formação, estudando as estratégias metodológicas de inserção das obras literárias e jogos no cotidiano da alfabetização. (MACHADO, SPESSATTO, 2016, p. 2.490)

Concordo com as autoras ao refletir que durante o processo formativo do PNAIC, ao se discutir estratégias de uso das obras literárias e jogos, esses materiais passaram a ser valorizados, saindo da função de coadjuvante, “usado apenas em momentos para os quais não haviam atividades planejadas, [...] livros e jogos precisam ser vistos como materiais que fazem sentido e que enriquecem o processo de leitura e escrita” (ibid., p. 2.490).

Ao pedir que a PA6 comentasse sobre os materiais que ela confeccionou com os alunos e se ajudaram no processo de alfabetização, a professora respondeu:

Sim, muito. É... eles foram de grande valia para aprendizagem dos alunos, devido ao fato que eles antes vivenciavam coletivamente, né... para depois desenvolver na prática. (PA6)

Para as dificuldades de ordem pedagógica, como agito pela mudança de metodologia de trabalho, falta de apoio dos coordenadores e o plano de ensino a ser seguido; segundo as docentes, tais pontos foram superados deixando alguns conteúdos para serem abordados no bimestre ou semestre seguinte e com os professores procurando auxílio com os colegas; o que pode ser visto como um sinal de aceitação da proposta do programa, maturidade profissional e desenvolvimento de uma pequena rede colaborativa.

Vanin, Brunelli e Martiniek (2015), entre alguns desafios do PNAIC, mencionam o atraso na chegada dos cadernos de formação e o atraso no pagamento das bolsas, o que ocasionou transtornos para alguns alfabetizadores que necessitavam dessa ajuda de custo para as despesas com transporte e alimentação. Mesmo não sendo apontados pelas PAs, julgo importante a sua menção por evidenciar pontos de melhoria na gestão do programa.

Sobre se houve dificuldades de mudança de práticas que não puderam ser resolvidas e impediram as mudanças, as professoras afirmaram:

Não houve dificuldades que não foram resolvidas, todas as que tive resolvi junto com minha orientadora de estudo. (PA1)

Que me recorde, não houveram. (PA2)

Talvez maneiras de avançar com alunos com dificuldade de aprendizagem. (PA3)

Nenhuma. (PA4)

Mesmo havendo dificuldades, não teve motivo para impedir a mudança. (PA5)

Nenhuma dificuldade impediu de realizar as mudanças em minha prática. (PA6)

Ainda não encontrei dificuldades na minha prática. (PA7)

Nenhuma, para tudo se tem jeito. (PA8)

Sete das oito PAs afirmaram que não houve dificuldades para mudanças, ou seja, todos os entraves encontrados puderam ser superados. A PA3 mencionou a falta de suporte com alunos com dificuldades de aprendizagem como algo impeditivo.

Compreender a forma como aconteceram as mudanças de prática é fundamental para apontar possíveis sentimentos de resistência à mudança, às vezes, por convicções pessoais dos sujeitos, ou pela falta de estrutura material ou de uma rede de apoio colaborativa, criam-se sentimentos de resistência.

Quando não há resistência, como na investigação aqui apresentada, concluo que as mudanças coincidem com as expectativas e desejos dos professores e por esses motivos os docentes acabam se tornando favoráveis e as acatam sem manifestar qualquer tipo de impedimento. Mesmo a professora que indicou a falta de maneiras de avançar com alunos com dificuldade de aprendizagem como algo impeditivo, pode-se encontrar-se textos/estratégias de apoio no material de formação do PNAIC. A temática é complexa, mas a questão é fundamental para as mudanças de prática, pois os alunos com mais dificuldades são os que precisam vivenciar uma prática de ensino diversificada e inclusiva, buscando tornar seu percurso escolar mais significativo.

Ao perguntar sobre as condições que foram oferecidas pela escola e/ou DME que favoreceram a mudança de prática, as docentes responderam:

As melhores possíveis, a vice-diretora sempre me apoiando nas atividades quando necessário (ajudando na confecção dos jogos, buscando os livros quando a escola não tinha no acervo). (PA1)

Na escola por parte da gestão tivemos respaldo, já por parte do departamento não tivemos amparo, apenas críticas e cobranças. (PA2)

Nenhuma, trabalhamos sem nenhum apoio ou auxílio. (PA3)

As melhores possíveis, sempre obtive auxílio, orientações, sugestões para pôr em prática meus projetos e sequencias. (PA4)

Tudo que precisávamos a escola corria atrás para resolver. (PA5)

Que me lembre nenhuma, mas foram Deus, eu e a minha força de vontade, quatro paredes e meus alunos. (PA6)

Não foi oferecida nenhuma condição pelo Departamento de educação. Cito como exemplo nossa caixa da matemática onde tivemos que comprar todo material para aplicabilidade. (PA7)

O apoio para realização do curso. (PA8)

Não há unanimidade nas falas das PAs. Algumas não perceberam apoio da escola para a realização do curso e das mudanças de prática; outras reconheceram o empenho das equipes escolares para que a proposta do PNAIC fosse implantada. Ao considerar as condições de adesão ao programa é previsto que os municípios se comprometam a dar suporte para sua realização com sucesso.

A PA4 que afirma: “*As melhores possíveis, sempre obtive auxílio, orientações, sugestões para pôr em prática meus projetos e sequencias*”, explicita na entrevista, que “*me refiro a ambos (a escola e ao DME), pois no curso o que precisamos, conseguíamos na escola, se caso não conseguíamos, íamos no departamento ou, então, os professores mesmo se uniam*” (PA4).

A união entre os professores, pode ser percebida nas afirmações das docentes ao comentar que, em vários momentos, uniram-se entre os pares para driblar as dificuldades com falta de materiais e outras situações como, por exemplo, as Caixas de Matemática com materiais para serem manipulados pelos alunos e professores.

No diálogo com a PA1 sobre a falta de apoio do DME para efetivar o PNAIC nas escolas, ela mencionou:

Em partes, faltou sim o apoio do Departamento de Educação. Sim deveria acompanhar mais, ter mais recursos. Por exemplo, na época nossas apostilas a orientadora trazia impressas, sempre em letra muito minúscula, nunca tinha o dinheiro, o recurso... para as impressões. (PA1)

Na entrevista procurei entender melhor a manifestação da PA8 e ela explicitou que “tanto as escolas como o departamento de educação deram apoio e assistência para que houvesse a realização do curso” (PA8).

Durante a entrevista, a PA3 esclareceu a sua afirmação, na qual menciona que trabalhou sem nenhum apoio ou auxílio, se estava se referindo à escola, ao DME ou a ambos.

Eu vejo assim, hoje nós estamos desamparados em relação a muitas coisas, né... é relacionado à escola, relacionado ao departamento, à defasagem de material, é... [...] por parte dos pais, né... que as nossas criancinhas estão pouco assistidas, vem de casa com essa dificuldade também. Tudo, envolve tudo. [...] Mas ambos. Tudo, tudo envolve a falta de material, falta de apoio, né. Nós não temos uma segurança... a nossa segurança, nossa única segurança é o nosso trabalho, né... nós mesmos. Nós não temos uma disponibilidades de pessoas pra nos [es]tar ajudando, por exemplo: eu tenho uma sala com vinte e sete alunos, eu tenho dois casos de alunos com deficiência na minha sala e eu não tenho... Então a gente necessita de um apoio. [...] E a gente precisa de apoio, de incentivo, precisa de alguém que esteja, assim... orientando. Por exemplo, eu não tenho, é... é... nenhuma capacitação, eu não sei nem como trabalhar com essas crianças deficientes, né... com esses tipos de deficiência na minha sala. Mas eu sou obrigada a me virar, eu tenho que correr atrás, eu tenho que improvisar uma coisa, improvisar outra, para tá[estar] dando assistência a essas crianças. Então, esse tipo de apoio que eu estou me referindo. É o apoio que vem lá de fora que nós estamos sem. (PA3)

Observa-se, nas afirmações, que algumas professoras conseguiram apoio das suas equipes gestoras (escolas) para implantar as mudanças de prática, outras não. Percebo que faltou apoio do DME na percepção de algumas docentes.

As PAs que participaram da pesquisa são de unidades escolares de diferentes pontos do município e por isso há uma diferente percepção sobre as equipes gestoras das escolas, ou seja, algumas equipes podem ter se empenhado mais que outras na proposta do PNAIC.

Para todas as professoras, as escolas deram abertura para que as mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC fossem implementadas. Mesmo algumas mencionando que não houve uma abertura total para as ações, isso aconteceu parcialmente.

Sim. (PA1)

Dê um modo bem restrito, mas objetivamente sim, houve abertura. (PA2)

Sim, muita. (PA3)

Sim, pois sabiam que era para melhorias da qualidade de ensino. (PA4)

Sim, houve um certo incentivo do grupo gestor. (PA5)

Em partes, faltou apoio e acompanhamento pedagógico. (PA6)

Sim. (PA7)

Sim, as escolas sempre apoiaram as mudanças realizadas pelo PNAIC. (PA8)

Na entrevista com as PA1 e PA7, solicitei exemplos de abertura das escolas para implementação das mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC.

A maioria sim, mais pelos comentários dos nossos colegas durante o curso tinha escolas que não tinha aquele apoio, né. Ouvia colegas falando que durante as aulas, por exemplo, de jogos tinha diretores de escola que achavam que tava tendo bagunça na sala e na verdade, não era isso. Era o trabalho do professor com jogos e os jogos geram um tumulto, é falação, os alunos falam mesmo. Tinha professores que reclamavam, colegas que reclamavam que o diretor achava que era bagunça em sala de aula, na verdade não, era o trabalho do professor. (PA1)

[...] a minha coordenadora na época se envolveu muito, inclusive participava das capacitações para ficar totalmente a par de tudo que precisasse, como seria feito, assim, nesse sentido, foi dada total abertura. (PA7)

Observo a necessidade de as equipes gestoras das escolas estarem abertas para as propostas educativas, pois as escolas possuem a tendência de manutenção de suas regras e normas, o que dificulta ou impede as mudanças no seu contexto. A gestão de uma escola pode se envolver e apoiar as mudanças ou fazer pressão explícita ou velada para a manutenção da estrutura existente no espaço escolar.

Um ponto questionado com as professoras é se o fato de as equipes gestoras das escolas não serem englobadas no projeto de formação do PNAIC foi um fator que dificultou a mudança de práticas dos professores alfabetizadores? Segundo as PA:

Sim, os coordenadores não participaram do curso e com isso dificultou um pouco. (PA1)

Com certeza. Os coordenadores deveriam participar do curso para compreender melhor e atuar na orientação dos professores e no apoio. (PA2)

Sim, muito. Bom seria se todos estivessem engajados em um mesmo objetivo para melhores resultados. (PA3)

Não, pois a mudança é feita com o querer do próprio professor, complementos para o meu trabalho, sempre busquei e encontrei. (PA4)

Sim, o coordenador não participou do curso e não tinha conhecimento da proposta do PNAIC. (PA5)

Sim, bastante, pois nós professores ficamos sem respaldo, sem ninguém para nos orientar quando precisávamos. (PA6)

Não sei dizer. Pois minha coordenadora participava do curso, estando presente e aberta as possíveis mudanças. (PA7)

Não, pois eles sempre procuraram estar integrados dos assuntos discutidos no PNAIC. (PA8)

Para cinco das professoras, o coordenador não participando do curso de formação foi um fator que dificultou, na opinião da PA2 “os coordenadores deveriam participar do curso para compreender melhor e atuar na orientação dos professores e no apoio”. Ou seja, seria importante que os coordenadores de escola estivessem envolvidos no curso de formação, pois a grande maioria não participou da formação em 2014. Algo que não foi percebido pela PA7 – cuja coordenadora participou do curso, estando presente e aberta as possíveis mudanças – e PA8 – cuja afirmação é que os coordenadores procuraram estar integrados aos assuntos discutidos no PNAIC.

No programa, os coordenadores das escolas que oferecessem um ou mais anos do ciclo de alfabetização e que estivessem em exercício poderiam participar do curso de formação, na condição de OE e, desse modo, receber a bolsa de estudo (BRASIL, 2012e). Aquino e Aranda

(2014), ao pesquisar sobre a função da coordenação pedagógica da escola no PNAIC, concluem “que a não participação do coordenador pedagógico no PNAIC de fato é uma omissão em relação a importância da gestão escolar, inclusive a gestão pedagógica” (p. 16). Para as autoras, a consolidação da implementação de uma política educacional, como a do PNAIC, necessita ir além da formação de professores, deve acontecer uma integração nas ações da gestão escolar.

Mesmo concordando que é fundamental o desejo de mudança do professor, este deve procurar complementos para o seu trabalho, como afirmado pela PA4, dentre eles, a cooperação entre professores e demais colegas e coordenadores é importante para a melhoria do ensino. A mudança não pode recair única e exclusivamente da figura do professor.

Na questão “você conseguiu implementar a proposta do PNAIC na sua classe? Toda ela ou apenas em parte?”, as professoras afirmaram:

Sim. Parte da proposta foi implementada, tive que conciliar com o material do projeto Educa+Ação da fundação Bradesco, projetos didáticos e livros do PNL D. (PA1)

Em parte apenas, pois temos três focos de trabalho: Educa+Ação (Fundação Bradesco), livro didático PNL D e Ler e Escrever, e projetos de datas comemorativas, o que dificulta a integral implementação. (PA2)

Em partes, pois tenho outros recursos a serem trabalhados; PNL D, Educa+Ação e o Ler e Escrever; deixando a desejar nosso estudo do PNAIC. (PA3)

Em partes, houve projetos que ultrapassava o tempo previsto, devido ao tempo. (PA4)

Sim, apliquei em parte. Tive que conciliar o material PNAIC com o da Fundação Bradesco. (PA5)

Sim, foi modificada com aspectos positivos, pois a proposta do curso veio de encontro para sanar a minha prática com resultados eficazes, saindo da rotina e fazendo com que as crianças tivessem mais interesse pelas aulas. (PA6)

Consegui, pois as aulas eram transmitidas com excelente didática, sempre apresentadas de teoria junto com a prática, o que facilitou muito sua aplicabilidade e ampliação. Não tive dificuldades. (PA7)

Sim, todas as propostas do PNAIC foram implementadas em minha classe através do trabalho realizado pelo grupo. (PA8)

Cinco das oito PAs afirmaram que conseguiram implementar em partes a proposta do PNAIC, demonstram que houve necessidade de conciliar essas atividades com outras propostas, como do Projeto Educa+Ação, com o material do Ler e Escrever, com o livro adotado pelo município no PNLD e com os projetos de datas comemorativas. Durante as entrevistas, questionei algumas PAs sobre a relação que mantiveram com os materiais.

“A utilização do material do Educa+Ação e do Ler e Escrever dificultou de alguma forma o seu trabalho com a proposta do PNAIC?”

Não, pelo contrário, o trabalho com o PNAIC veio para somar e auxiliar o trabalho com os materiais do Educa+Ação e do Ler e Escrever. (PA8)

“Como você adequou o currículo do município à proposta do PNAIC? Como, por exemplo, a utilização de materiais do Ler e Escrever e o Livro Didático?”

Eu não adequei. Eu fiz... eu optei por excluir, na época o Ler e Escrever e o Campo Aberto... eu não me lembro muito bem... o outro livro, mas eu excluí tudo. Eu não trabalhei com nenhum desses. Fiquei somente com a proposta do PNAIC. (PA7)

“Você teve dificuldade de conciliar a proposta do PNAIC com o plano de ensino e os materiais adotados pelo município (Ler e Escrever, Educa+Ação)?”

Sim, tive muitas dificuldades para realizar... eram muitas propostas e ao mesmo tempo, devido a muitas cobranças, fazendo com que eu não pudesse planejar as aulas de uma forma melhor, do jeito que eu gostaria. (PA6)

“Para você, o fato do município utilizar o material apostilado da Fundação Bradesco, dificultou implantar a proposta do PNAIC nas escolas? Fale sobre essa situação”.

[...] eu sou a favor da apostila, do apostilado. É muito boa a apostila, a gente tem um material na mão pra trabalhar, sem se preocupar em correr atrás de atividades. Porque é difícil... complicado... material... mesmo, que chega uma hora que você não tem. A apostila resolve muito essa situação. Agora, atrapalhou por que a gente tem que dar conta da apostila e mais as atividades do PNAIC, mas quando a gente ia realizar um projeto, uma sequência didática, a gente parava, intercalava, e dava certo. Rendia do mesmo jeito. (PA5)

“A falta de liberdade de agir que você menciona é em relação a cobrança pela utilização dos materiais do Educa+Ação e Ler e Escrever? Isso está prejudicando a implementação integral do PNAIC em sua prática?”.

Eu não diria me prejudicando, eu diria sem possibilidade... de estar trabalhando o que aprendi no curso do PNAIC, né... que são coisas maravilhosas. Então diante dos materiais didáticos que temos hoje, que somos cobrados a trabalhar, nos deixa um pouquinho sem liberdade de estar trabalhando, se aprofundando mais no PNAIC, que nós tivemos a capacitação. (PA3)

O Projeto Educa+Ação oferece uma apostila para cada aluno por bimestre e o material é destinado para o ciclo de alfabetização. Para utilizar o material, os professores participam de um dia de formação por semestre e tem como foco a análise das apostilas e de sua proposta. Segundo as professoras, há uma cobrança pelo uso por parte da equipe pedagógica do DME e da Fundação Bradesco, que visita as escolas uma vez por bimestre para acompanhar o andamento do programa.

Os livros do programa Ler e Escrever são recebidos pelo município por meio de parceria com a SEESP. O material já é utilizado dentro da rede de ensino há algum tempo e dentro da equipe pedagógica do município há uma coordenadora responsável pelo apoio ao programa. Nesta rede de ensino, existe a diretriz pedagógica em que as classes não contempladas pelo projeto do Educa+Ação devem pautar o andamento de suas atividades de ensino pelo Ler e Escrever.

As professoras também relatam cobranças do DME pela utilização do livro adotado pelo município no PNLD e pela realização de projetos de datas comemorativas.

Para Sacristán (1991, p. 10), os materiais didático-curriculares são “instrumentos ou objetos que possam servir como recursos para que, frente a sua manipulação, observação ou leitura, ofereça oportunidades de se aprender algo [...] e podem servir para estimular e dirigir o processo ensino-aprendizagem”.

Rojo (1998) reflete que existem ao menos três maneiras com que as escolas lidam com o livro didático: 1 - os professores podem utilizá-los para consulta de textos ou exercícios para incrementar suas aulas, 2 - pode ser utilizado como substituto do currículo feito pelo professor, ou, 3 - pode ser um instrumento de apoio pedagógico, desde que esteja subordinado aos objetivos do docente.

Esses materiais fazem parte do cotidiano de professores e alunos, mas sou consciente que muitas vezes não condizem com a realidade das crianças. Entendo os livros didáticos e

outros materiais como mediadores de aprendizagem e que têm grandes possibilidades de colaboração no processo de aprendizagem.

Os fatores apontados pelas PAs realmente podem influir na implementação integral das ações pedagógicas do PNAIC, pois, a coexistência, de várias concepções presentes nos materiais pode causar confusões e desorientação pedagógica.

As demais PA afirmaram que sua prática foi modificada e não apresentam pontos que dificultaram a implementação das ações do PNAIC.

Ao final do questionário, as docentes escreveram livremente, refletindo sobre as dificuldades para colocar em prática as mudanças fomentadas pelo curso:

A maior dificuldade foi o trabalho com os jogos em sala de aula, o qual requer atendimento quase individualizado e as turmas tem um número significativo de alunos. (PA1)

São dificuldades que encontramos e encontraremos sempre, se não mudarmos nossa sociedade num âmbito geral, dificuldades burocráticas que nos atém a papéis, que o tempo tornam empecilhos; dificuldades de nos abirmos e nos arriscarmos ao novo, dificuldades de integrar comunidade e escola, dificuldades de desapegar do sistema bancário e burocrático que os prende no passado. Libertar as amarras do conservadorismo, do medo de implementar novas mudanças, buscando uma educação de excelência, construindo juntos escola, comunidade, autoridades e entidades. Penso que isso somente será possível se passarmos a agir (atitudes) com afetividade, responsabilidade e também senso de comum. A educação transforma, porém uma transformação acontece realmente, quando me transformo e junto a minha comunidade! (PA2)

Como já mencionei, a não participação dos coordenadores e diretores, a falta de liberdade de agir por completo com tudo que nos foi oferecido pela cobrança com outros recursos e a falta de materiais disponíveis. (PA3)

Durante o curso tive poucas dificuldades, foi apenas o tempo, além dos projetos, sequencias didáticas do PNAIC havia a rotina que tinha que ser seguida. (PA4)

Devido ao trabalho com a apostila do Educa+Ação não consegui colocar a proposta toda em ação. (PA5)

A dificuldade frequente foi a falta de tempo, pois o curso era aos sábados o período todo e não sobrava tempo para preparar as atividades propostas. (PA6)

Não houve dificuldades da minha parte. Foi uma formação maravilhosa, dessas que a gente não quer que acabe. Que alimenta nossa formação verdadeiramente, o que não foi conseguido em sua continuidade. (PA7)

O curso do PNAIC foi muito bom e veio para ajudar os professores a melhorar suas práticas pedagógicas, nos oferecendo variadas formas de se trabalhar em sala de aula, inclusive nas escolas do campo. Não tive dificuldades em colocar em prática as mudanças fomentadas pelo PNAIC, sendo que tais mudanças ajudaram muito no trabalho em sala de aula, melhorando, sobre tudo, a aprendizagem dos alunos. (PA8)

As dificuldades apontadas pelas PAs estão ligadas à introdução do trabalho com jogos (PA1), o estar aberto ao novo (PA2), não participação da equipe gestora (PA3), o tempo para conciliar/planejar as atividades do PNAIC com outras já existentes nas práticas das professoras (PA4, PA5 e PA6). As professoras PA7 e PA8 não indicam dificuldades.

Ao introduzir a utilização dos jogos, as professoras ao longo do trabalho afirmam que, suas aulas se tornaram mais lúdicas e atrativas para os alunos e também puderam romper com o estigma que os jogos nas aulas dos anos iniciais são forma de matar tempo (SMOLE; DINIZ; CANDIDO, 2007).

Reflito que a mudança e o estar aberto a mudar para melhor desempenhar sua profissão envolve a concepção de Freire (1996, p. 154) que concebe “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Evidencia como uma preocupação se “entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 1992, p. 30).

Na entrevista, a PA6 respondeu sobre como preparava suas aulas dentro da proposta do PNAIC, se dispunha de tempo para preparar da forma que gostaria.

Não, o tempo não era suficiente para realizar todas as atividades propostas, devido ao fato que eu tinha que conciliar o PNAIC com outras propostas; e assim, eu não dava continuidade ao meu trabalho. (PA6)

O tempo destinado ao processo de formação foi um fator complexo, pois a estrutura da formação e as questões da vida pessoal e profissional de cada professora, concomitantemente com as pressões para cumprir o plano de ensino, não oportunizava muito tempo para que refletissem sobre o que aprendiam e a forma com que colocariam em prática. Mas essa é a realidade de vida profissional de nossos professores e o período de formação precisa levar em conta todos esses fatores, pois seu papel é apoiar e criar condições melhores para que, nessas circunstâncias, os docentes possam cumprir profissionalmente seu ofício.

Amaral (2015), em sua pesquisa sobre a formação do PNAIC, afirmou:

A falta de tempo se mostrou um fator importante no desenvolvimento do trabalho de formação, pois os orientadores reclamaram não dispor de tempo para acompanhamento das atividades em classe, uma vez que trabalhavam em outras escolas. Em alguns municípios as formações entre orientadores e professores aconteciam após o horário do trabalho ou em finais de semana, dada a impossibilidade de que o professor ficasse ausente de sua sala de aula por toda a semana, já que não haviam substitutos. O cansaço de muitos professores pelas jornadas múltiplas de atividades comprometia o rendimento dos trabalhos em seu processo de formação continuada. (AMARAL, 2015, p. 132)

Apesar de o PNAIC ter um curso de formação de quatro anos de duração, cada ciclo contou com tempo delimitado para cada curso/temática. Em 2014, observa-se que, por mais exíguo que tenha sido o tempo (carga horária) de formação, ainda foi maior que dos cursos dos anos subsequentes.

Duas professoras manifestaram contentamento com a formação e afirmaram não ter vivenciado dificuldades, pelo contrário: *“foi uma formação maravilhosa, dessas que a gente não quer que acabe”* (PA7) e *“não tive dificuldades em colocar em prática as mudanças fomentadas pelo PNAIC, sendo que tais mudanças ajudaram muito no trabalho em sala de aula, melhorando, sobretudo, a aprendizagem dos alunos”* (PA8).

Durante as entrevistas, as PAs comentaram sobre como o PNAIC as influenciou como alfabetizadoras.

A minha visão em alfabetização... principalmente na matemática, sempre tive uma dificuldade em trabalhar a matemática, né. E com o PNAIC, os jogos foram muito bons de trabalhar [...] Os alunos aprendem mais facilmente com os jogos. Vivenciando os jogos. (PA1)

Um fator bem marcante, é que o PNAIC proporcionou a troca entre os professores, né... de experiências, e isso a gente aprendeu, né... a gente já tinha, mas não com essa frequência. Agora com o PNAIC a gente troca as atividades, uma coisa que não deu certo comigo, conversando com outro professor... você já vê... tem outro olhar. Mesmo as apostilas do PNAIC trazem bastante sugestões que ajudam bastante, na prática, na metodologia. (PA2)

[...] E o PNAIC me trouxe uma segurança como alfabetizadora, de acordo com as atividades, é... no desenvolvimento das atividades, diversificando... as atividades pras salas mistas que nós temos, né... os alunos “mescladinhos” que estão aí. Eu tive assim... eu gostei muito do curso, me aperfeiçoei muito, é... é... absorvi o máximo que pude, quando estive, né... participando, por que me acrescenta, me acrescentou muito. Até hoje eu

vou buscar nos meus, é... livros do PNAIC, minhas atividades. Buscar o que? Auxílio pra estar trabalhando em sala de aula. Estou sempre recorrendo aos meus... trabalhos, atividades que desenvolvi ano passado, pra estar sempre aperfeiçoando, mudando a minha prática pedagógica, acertando uma coisa aqui, ali que a gente tem sempre que estar acertando as práticas da gente. [...] Eu... eu particularmente gostei muito de ter participado e tem me ajudado bastante na minha prática pedagógica. (PA3)

Ele complementou, me tornei mais... foi de grande importância, por me tornei uma professora mais reflexiva e crítica. (PA4)

[...] E o PNAIC me ajudou pra clarear atividades que eu pensei não dar certo, ficava com medo de passar pro aluno, ficava pensando que o aluno não ia conseguir. E não. E o PNAIC nesse sentido me ajudou, a aplicar atividades a clarear as minhas ideias, algumas coisas que eu desconhecia, algumas atividades que eu tinha medo de colocar para eles, de aplicar nos alunos, alunos de cinco anos, de seis pra sete. Achava que eles eram muito imaturos e não, dava certo, e resolveu. (PA5)

Influenciou muito, pois o trabalho em equipe me deu ânimo para desenvolver o meu trabalho de uma forma prazerosa, estimulando através de novas ideias. (PA6)

A influência foi totalmente positiva, a partir do momento que ele trouxe um novo olhar, principalmente, sobre a matemática, é... que antigamente tínhamos uma postura... vamos dizer assim... repetitiva, reprodutora, e a partir do PNAIC passamos a olhar com olhos de criança através da ludicidade, através da brincadeira, dos jogos, o que pra mim foi uma grande novidade, mudou totalmente a minha postura em sala de aula. Eu posso dizer que eu era uma professora antes do PNAIC e hoje eu sou uma alfabetizadora, realmente. (PA7)

O PNAIC me influenciou bastante na maneira de como trabalhar com os alunos, principalmente, quanto a ludicidade dos conteúdos. (PA8)

As afirmações das PAs demonstram que além de mudarem sua prática de alfabetização, houve um desenvolvimento profissional da sua formação docente.

Como afirma Nóvoa (2009a, p. 16) “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente”. Toda formação busca mudanças na atuação profissional.

Cursos de formação continuada de professores alfabetizadores (Profa, Praler, Pró-Letramento, e principalmente, o PNAIC) vêm sendo ofertados para promover reflexões sobre a alfabetização de alunos e a prática educativa dos docentes responsáveis por ensinar as crianças a ler e escrever. Entretanto, percebo que é preciso estar atento, pois como afirma

Kramer (1997), não se implanta uma proposta pedagógica de fora para dentro, pois ela é sempre construída,

[...] e por isso acredito que no caminhar de uma proposta, ou seja, no seu longo e lento processo de construção, não há um simples ponto de chegada, mas sim um constante chegar ao conhecimento, ao saber. E esse conhecimento – nosso, das crianças, dos profissionais que com elas trabalham, dos profissionais que elaboram uma proposta (embora não sejam seus únicos autores) – pode e precisa ser lapidado com paixão, afeto, com beleza, pois é dele que fazemos o suave instrumento de nossa luta a cada dia. E nessa luta, não bastam as armas – métodos, conhecimentos teóricos, estratégias, técnicas, condições materiais. Estas são evidentemente necessárias, mas é preciso estar presente o sonho, não apenas no sentido individual, mas também de utopia e de aposta coletivas. Sonho como esperança que vai se realizando no miúdo, no presente, no todo dia, o que coloca desafios (como planejar, avaliar, arrumar o espaço, lidar com as crianças, os jovens e os adultos, que atitudes tomar, que valores adotar) a serem enfrentados prática e teoricamente, lembrando sempre que toda proposta contém uma aposta. (KRAMER, 1997, p. 27)

As mudanças de práticas de professores, sejam alfabetizadores ou não, exigem investimentos de diferentes naturezas, envolvendo um processo complexo de transformações da visão epistemológica, axiológica e antropológica de como conceber o aluno; principalmente, quando se trata da alfabetização.

Na entrevista, a PA5 respondeu sobre incentivos que ela teve para realizar as ações do PNAIC e se houve situações que a desmotivaram. Para a professora um incentivo:

[...] foi que eu queria saber mais, como já trabalho há anos como alfabetizadora, então eu... quis buscar mais novidades, coisas que motivassem mais minha aula... que abrisse mais minha cabeça como alfabetizadora. A gente tem que estar sempre melhorando... cada dia mais, né! Então, agora motivo que desmotivou, não tive nenhum, não. A professora... a tutora, né, era muito gente boa. Ela explicava, ela dava tempo para a gente falar, colocar o trabalho na sala de aula. Estava sempre acompanhando meu trabalho, vendo minhas dúvidas... Então, eu achei bom foi muito bom, foi muito, assim... para o meu trabalho foi muito rico. Eu enriqueci o meu trabalho em termos das atividades. (PA5)

Ao considerar a afirmação da PA5, observo que a motivação para realização da formação do PNAIC foi mais um fator pessoal, de querer se desenvolver profissionalmente. Entendo que o professor que está no *chão da escola* possui pouco acesso ao conhecimento emergente do cenário educacional e que, em várias situações, são aproximados às teorias de maneira imposta. Essa situação reforça a dicotomia entre os que pensam e os que executam.

Os alfabetizadores dificilmente são tomados como produtores de conhecimento para a prática de sala de aula e não participam das discussões, ficando apenas com a função de replicar o que foi aprendido nos processos/programas/cursos de formação. Fatores que podem levar os professores a resistirem às propostas de mudança, pois, são criadas e implantadas de cima para baixo, por meio de prescrições legais ou dos saberes de especialistas, não tendo a participação e o envolvimento dos docentes. Ou mesmo, os que procuram mudar, o fazem por causa das pressões do contexto escolar e de seus integrantes.

Considero ainda que isso pode ocasionar, na maior parte das vezes, o que Carbonell (2002, p. 27) define como mudanças secundárias, em que há mudanças nas “normas, linguagens, atualização de conteúdos, que pouco alteram o sentido do conhecimento, das relações cotidianas entre os que ensinam e os que aprendem”.

Dessa forma, para que as mudanças sejam concretas, é preciso uma abordagem sistemática, com ações coordenadas e complementares que alterem a escola e não alguns pontos isolados – nesse caso os professores. Pensar a mudança de prática docente é refletir sobre como os professores pensam, o que fazem em seu cotidiano e do tempo que precisam para tais ações. (IMBERNÓN, 2002a).

Sendo assim, corroboro o posicionamento de Kramer (2010, p. 69), que “não basta um novo *espírito* ou uma nova *filosofia da alfabetização* se ela não vier acompanhada, ou mesmo sedimentada, pelas condições objetivas requeridas por uma prática transformadora que pretenda, sobretudo, aprimorar a qualidade da escola pública brasileira” ou os processos serão estéreis de mudanças, sem qualquer alteração da qualidade da educação para nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o percurso de alfabetização foi sendo desenhado por um conjunto sucessivo de mudanças conceituais e metodológicas e ainda hoje continua alvo de questionamentos. É recorrente nas pesquisas, estudos e análises de dados educacionais a insatisfação com relação aos resultados obtidos pelas escolas em relação à alfabetização; apresentando grandes problemas para promover esse processo com sucesso e surgindo a necessidade de refletir sobre como o alfabetizador pode se desenvolver profissionalmente e construir melhores práticas de ensino.

Este estudo teve como objetivo investigar junto a professores alfabetizadores que participaram do curso do PNAIC em 2014 aspectos de desenvolvimento de sua formação, as mudanças que introduziram em suas práticas alfabetizadoras e quais dificuldades encontraram. Foram problematizados alguns aspectos: primeiro, revelar, através da voz das próprias professoras alfabetizadoras, as principais mudanças que identificaram em suas práticas com as propostas do PNAIC; segundo, evidenciar quais as dificuldades encontradas para desenvolver as mudanças de práticas; e terceiro, no decorrer da análise dos dados, refletir sobre o desenvolvimento profissional das docentes a partir do percurso formativo vivenciado.

Nos diálogos iniciais com as participantes da pesquisa, observa-se que todas as professoras afirmaram que, com a formação do PNAIC mudaram/modificaram suas práticas. Indicam ter deixado de realizar atividades ligadas a uma concepção tradicional de ensino, como, por exemplo, o arme e efetue e a produção de textos com uso de figuras.

As modificações que afirmam ter realizado com a formação indicam alterações nas atividades/situações de ensino, como também nas concepções de ensino; destacando: a rotina semanal, leitura diária, jogos, agrupamento de acordo com as hipóteses de escrita, brincadeiras, rodas de conversas, leituras diárias, histórias com ênfase em dramatização, trabalho com sequências didáticas, projetos didáticos, cartazes construídos pelas crianças.

Ao evidenciar as percepções sobre a relação do curso com a mudança de suas práticas de alfabetização, as docentes afirmaram ter mudado as concepções de ensino e aprendizagem de forma substancial pela formação que vivenciaram no PNAIC. Ao considerar as mudanças que as PAs afirmam ter sido fomentada pelo curso, percebe-se que as novas práticas estão vinculadas ao processo de mediação pedagógica, com mudanças de prática constituídas em

novas formas de mediação entre os alunos e o conhecimento – mudanças de *natureza pedagógica* (CHARTIER, 2000).

Quanto às práticas de alfabetização modificadas, as profissionais apontaram trabalhar de forma mais lúdica, os jogos deixaram de ser vistos como formas de um brincar sem sentido e passaram a ser considerados como atividades significativas para o ensino, em que as relações entre professoras e alunos foram ressignificadas.

A reflexão sobre a prática e socialização de saberes e experiências durante o curso foi um fomentador de mudanças nas ações de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento profissional das docentes.

Modificou-se a concepção das professoras sobre a alfabetização e o letramento, defendendo o *alfabetizar letrando*; a matemática e o seu ensino foram percebidos como forma de linguagem, em que os alunos também devem ser alfabetizados na linguagem matemática; ocasionando, também, indicações de mudanças de *natureza didática* (CHARTIER, 2000).

A ludicidade foi percebida como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem no ciclo de alfabetização; os materiais concretos e jogos foram ressignificados como forma de atender às individualidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, principalmente para o ensino de matemática. Jogos e brincadeiras passaram a ser compreendidos como elementos facilitadores para o ensino de matemática, contrapondo-se à ideia de que se relacionam somente à recreação ou passatempo.

As professoras afirmaram ter modificado as relações estabelecidas com os alunos e que as aulas passaram a ter mais participação e o compartilhamento de decisões entre as docentes e as crianças. As aulas passaram ser mais bem planejadas, mais dinâmicas e sequenciadas; inseriram-se jogos e brincadeiras; houve a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; a percepção da rotina semanal como útil para planejar as aulas; a inclusão de sequências didáticas; a utilização dos cantinhos da leitura e da matemática como estratégias para a aprendizagem. Os alunos “*se tornaram mais participativos e motivados*”; as PAs passaram a “*entendê-los melhor, através das reflexões, dos jogos e das vivências relatadas*”; houve mais “*proximidade, ou pelo menos uma grande mudança em relação a isso*”; e “*maior interesse pelos alunos na participação e realização das atividades*”.

Os sujeitos da pesquisa indicam mudanças significativas em suas práticas e um processo de desenvolvimento profissional a partir do curso do PNAIC em 2014. Configuram avanços nas concepções, saberes e práticas das alfabetizadoras, indicando que provavelmente essas professoras se constituíram como melhores profissionais. Passaram a conceber a alfabetização como “*um processo inicial onde crianças são submetidas nos primeiros passos*

e contato com as letras”; ser preciso “*construir sempre novos estímulos, ressignificar o aprendizado e com certeza os métodos*”; além de perceberem a importância do letramento. Sem dúvida, a mudança na prática alfabetizadora envolve a reconstrução e reelaboração do conhecimento cientificamente construído e das concepções sobre como se aprende a ler e a escrever, utilizando uma didática coerente e de encontro com o conhecimento prévio dos aprendizes.

Sobre a concepção de ensino de matemática, pelas afirmações das PAs, houve uma significativa transformação. Segundo as professoras, elas passaram a relacionar o que os alunos aprendem na escola com o dia a dia. Ressaltaram a importância da contextualização e do lúdico para o ensino da área; indicaram trabalhar de forma concreta o ensino de matemática; enfatizaram o trabalho com jogos, algo muito comentado pelas professoras sobre a formação em 2014.

No que se refere às atitudes modificadas a partir do PNAIC, todas as professoras indicaram que os encontros de formação fomentaram o trabalho em equipe e apontam a relevância dessa forma de trabalho para mudança das práticas, pois, trabalhando com as demais docentes, puderam trocar experiências e saberes. Sugeriram formas para que o trabalho em equipe seja apoio para a mudança das práticas de alfabetização: “*mais espaço para planejar as atividades*”, “*socialização de experiências*”, “*constante troca e busca de soluções para o bom aprendizado*”, “*ao menos uma vez por bimestre ou semestre realizar reunião pedagógica para trocar informações, apresentar práticas inovadoras*”, “*estudar e contribuir com o grupo*”, “*união para trabalhar com projetos*”.

É possível constatar ainda que, para que os alfabetizadores modificassem suas práticas, o processo formativo do PNAIC foi pautado na constituição da identidade profissional, discussão dos saberes docentes, reflexão sobre a prática, socialização das práticas pedagógicas, engajamento e colaboração entre os cursistas, buscando contribuir de maneira efetiva a fim de que os professores alfabetizadores modifiquem sua atuação e desenvolvam situações mais significativas de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nas respostas das professoras, observa-se que a troca de experiências com as colegas e a atuação da orientadora foi fundamental para que modificassem suas práticas. Entretanto, parte preponderante para o sucesso do programa, refere-se à articulação com as condições de trabalho e programas curriculares. Desse modo, a partir dos dados obtidos, pode-se considerar o curso de formação PNAIC como uma ação promissora de formação de alfabetizadores.

Cabe ainda destacar que não houve manifestações de resistência às propostas do curso, algo muito positivo e que demonstra receptividade à proposta. Muito embora tenham

apresentado certas dificuldades para modificar as práticas, relacionadas à falta de apoio de alguns coordenadores de escola, falta de apoio material, todas as dificuldades encontradas puderam ser superadas pelas próprias professoras. Inclusive àquelas relacionadas a outras propostas como, por exemplo, Projeto Educa+Ação e Ler e Escrever, ao livro didático adotado pelo município e aos projetos de datas comemorativas.

Cursos de formação continuada são importantes para o professor se atualizar sobre métodos/estratégias/concepções de alfabetização e para a mudanças na atuação profissional, valorizando o saber docente e a prática pedagógica adquirida na atuação; possibilitando troca de saberes, por meio de discussões que levem a reflexão sobre o ensinar e o aprender.

Compreendo que as experiências não podem ser transplantadas, precisam ser reinventadas, pois cada situação apresenta um contexto diferente de intervenção (FREIRE, 1988) e que mudar um panorama educacional não será fruto de ações isoladas ou individuais. A mudança exige engajamento crítico, ético e político de todos os agentes presentes no contexto educativo e, principalmente, do professor. Por isso Huberman (1973) reforça que as mudanças na educação são graduais, elas interferem nas relações sociais, suscitam alterações nas atitudes e nos valores e, principalmente, por terem um caráter coletivo, tornam-se ainda mais difíceis e demoradas.

Mesmo percebendo as potencialidades do curso de formação do PNAIC, reconheço que não há formação, seja inicial ou continuada, que responda a todas as necessidades colocadas aos docentes, principalmente aos alfabetizadores. É importante conhecer as condições reais de trabalho dos professores para a compreensão dos desafios colocados pelos processos de ensino e aprendizagem, pois a docência está intimamente relacionada às condições concretas em que se realiza, às posturas encontradas nas escolas e às dificuldades para mudar/modificar a prática.

Os dados coletados demonstram que as professoras, além de mudarem sua prática de alfabetização, desenvolveram-se profissionalmente. Diante de tudo que foi levantado, ficam boas expectativas sobre os impactos do PNAIC na prática alfabetizadora dos docentes, mas não se pode deixar de refletir que ainda há muito a avançar, principalmente ao considerar que o Brasil investe anualmente, por aluno, cerca de um terço da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e cinco vezes menos do que os Estados Unidos (TPE, 2016).

Com relação ao problema de pesquisa colocado no início desta tese, pude constatar que o curso de formação oferecido pelo PNAIC contribuiu para que as professoras se desenvolvessem profissionalmente e mudassem suas práticas de alfabetização, passando a

trabalhar mais em equipe, a refletir sobre suas práticas de ensino e adquirir novos saberes docentes.

Este estudo mostrou que um curso de formação bem orientado, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, oportuniza a formação de professores alfabetizadores e a mudança/modificação das ações de ensino e aprendizagem nas escolas, traz contribuições e impactos na qualidade da formação docente e pode contribuir para o enfrentamento da condição do aluno que, mesmo dentro da escola, não aprende. Na leitura de Saviani (1992), fica explícito que o sintoma mais alarmante da escola pública talvez não esteja nos que pulam fora, e sim nos que permanecem dentro e não aprendem nada.

As considerações aqui apresentadas não possuem a finalidade de esgotar o assunto, dando-o como concluído; mas sim, fomentar novos debates sobre o PNAIC, um programa recém implementado, e a mudança de prática dos professores alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. MASETTO, Marcos. Tarciso. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez, 1990.

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALÉSSIO, Maria Luiza Martins. A Importância dos Processos de Gestão e Mobilização no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Gestão escolar no ciclo de alfabetização. Caderno para gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015. 76 p.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00127.pdf. Acesso em: 4 jan. 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A função da coordenação pedagógica da escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ENEPE UFGD e ENEPEX UEMS, 2014. **Anais...** Dourados-MS. Encontro de Pesquisa, Ensino e Extensão, 2014.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PACTO. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 18-26.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 maio 2015.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 03 maio 2015.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Formação de professores**. Tendências atuais. São Carlos/SP: EDUFSCar, 1996. p. 47-58.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. **Esquisse d'une theorie de la pratique**. Genève: Ed. Droz, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/26/Constituicao-Federal-Lei>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. **Lei Nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries**. MEC. SEB, 1996b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=859&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&option=com_content. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. **LEI Nº 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. **Lei Nº 11.274/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Lei Nº 11.273/2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programa**. Brasília. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Decreto Nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Relatório Final, 2ª Edição: Brasília, Câmara dos Deputados, CDI, Coordenação de Publicações, 2007c.

_____. **Decreto Nº 6.094/2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ SEB. Brasília: MEC/SEB, 2008. 364 p.

_____. **Decreto nº 6755**, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. MEC. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. MEC. CNE. CEB. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 40 p.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: educação do campo: unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 58 p

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 48 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece** (livreto). Brasília: MEC, 2012e.

_____. **Portaria Nº 867/2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. **Portaria Nº 1.458/2012**. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC no 867/2012. Brasília: MEC, 2012g.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13449&Itemid=935 Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Lei nº 12.801/2013**. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. 2013b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12801-24-abril-2013-775847-norma-pl.html>. Acesso em: 15 mar 2014.

BRASIL. **Portaria Nº 90/2013**. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC. MEC – Gabinete do Ministro. 2013c. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/portaria90_6_fevereiro_2013.pdf. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2014a. 72 p.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) e dá outras providências. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 mar 2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015a. 76 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização**. Caderno para gestores. Brasília: MEC/SEB, 2015b. 76 p.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2015c. 116 p.

_____. **IDEB**. Consultas e metas. Brasília: Inep, set. 2016. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação. São Paulo, 1998.

CANDAU, Vera Maria F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de M. R., MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos-SP: EDUFSCar, 1996a.

_____. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Novamerica**. nº 122. 1996b. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em: 15 jun 2015.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Beatriz et al. Colaboração interfederativa, política educacional e desigualdade no Brasil. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP, 8. **Anais...** 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4593/ev.4593.pdf. Acesso em: 4 jun 2016.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Formação continuada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alinhamento entre práticas, princípios formativos e objetivos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 89-106, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 3 jan. 2017.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVES, Breno; MELO, Rafaela. **CultivEduca**. Valorizar o educador faz toda a diferença. UFRGS. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/3514809.332015.html>. Acesso em: 5 jul. 2016.

CAUTERMAN, M-M. et al. **É útil a formação contínua de professores?** Porto: Rés Editora, 1999.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC**. Histórico. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 18 set 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique: le cas de l'enseignement de la lecture. Recherche et Formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux. **INRP**, n. 34, p. 41-56, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

_____. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. Portugal: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In.: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2015. p. 12-17.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, Papirus, 2001 (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

FELDMANN, Marina Graziela. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de Professor**, v. 11, n 1, 2008, p. 169-182. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68411111>. Acesso em: 11 maio 2015.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC/SEB, 2012, p. 7-10.

_____; LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. Entrevista concedida à **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, out. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>. Acesso em: 15 jun 2015.

_____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIorentini, Dario; Miorim, Maria Angela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. **Boletim da SBEM**. SBEM: São Paulo, ano 4, n. 7, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1979 (Coleção Educação e Comunicação).

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. A alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: BRASIL. **Alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Brasília: INEP, 1988. 325 p. (Série Encontros e debates, 5)

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 27-30.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação plena para os professores. **Difusão de ideias**. Fundação Carlos Chagas. Dez/2006.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **RBEP – R. bras. Est. pedag**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Políticas docentes: um Estado da Arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Câmara dos Deputados. Consultoria legislativa (estudo), mar., 2013.

HARGREAVES, Andy. **Aprendendo a mudar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HEBRÁRD, Jean. Prefácio. In: CEDAC. **Carta aos professores rurais de Ibiúna**. São Paulo: CEDAC / Centro de Educação para a Ação Comunitária, Fundação Bradesco. 1999.

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

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pedagogique? **Cahiers Pédagogiques**, Paris, n, 334. p. 28-31, 1995.

HUBERMAN, Michel. **Como se realizam as mudanças em educação**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Educação e Deslocamento. Resultado da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf. Acesso em: 5 jun. 2016.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a. (Questões da nossa época, v. 77).

_____. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educator** 30, 2002b. p. 15-25.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica: 2012** – Brasília: Inep, 2013.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas 2003.

LEAL, Telma Ferraz. **Planejar é preciso**. Texto distribuído em encontro de formação de professores na Secretaria de Educação de Olinda, 2004.

_____. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em Foco**: revista de educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação / Centro Pedagógico. Educação em Foco, edição especial, quadrimestral, fev. 2015.

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de. LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando). In: **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A Formação de Professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas. In: Simpósio Brasileiro; Congresso Luso-Brasileiro e Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007. **Cadernos ANPAE**. Porto Alegre: Biblioteca Anpae, 2007. v. 01. p. 1-18.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LOVATO, Regilane Gava. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores? **6º SBECE – 3º CIESE**. Canoas, 2014.

_____. A formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a prática docente dos professores alfabetizadores. Anais Eletrônicos, Resumos, Pôsteres e Comunicações - **VI Enforsup I / Interfor**, Brasília – DF. 2015.

LUCIO, Elizabeth Orofino. O pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 1, jan./ jun. 2013. p. 111-119.

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Formação continuada de professores alfabetizadores: as (re)significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2483-2498, 2016. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9205>. Acesso em: 5 jan 2016.

MANZANO, Thaís Sodré. **Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de São Paulo: proposições e ações.** 2014. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas.** São Paulo: Editores Associados, 1994.

_____. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia. In MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

_____. Um paradigma interdisciplinar para a formação do cirurgião-dentista. In: **Educação odontológica:** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

_____. **O professor na hora da verdade** – a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

_____. **Competência Pedagógica de Professores Universitários.** 2a. ed. Summus editorial, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. Unesp; CONPED, 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate,** Brasília, v. 1, p. 1-16, 2006.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In.: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (org.) **Teorias e práticas de letramento.** Brasília: Inep, 2007. 297 p.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos Privados. **Revista Brasileira de Educação,** v. 15, n. 44 maio/ago. 2010.

NATIONAL REDING PANEL REPORT. **Teaching children to read:** An evidence based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development. 2000.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009a.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, set-dez, 2009b. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 17 maio 2015.

_____. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação dos professores. In: GATTI, Bernardete Angelina et. al. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 199-210.

OLIVEIRA, João Batista. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Instituto Alfa e Beto, 2008.

_____. Alfabetização na Idade Certa: o que a neurociência teria a contribuir para o programa nacional? **Alfa Educativa**, Belo Horizonte, nov. 2012. Disponível em: <http://www.alfaebeto.org.br/Arquivos/Documentos/Artigos/Boletim%20Haase.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Pacto nacional de alfabetização na idade certa. (Site). Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 abr. 2015.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Que Geometria acontece na sala de aula? In: **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EDUFSCar, 2005, p. 16-44.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: **Avaliações Em Educação: Novas Perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992, p. 155-173.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, p. 5-14, set-1997.

_____; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP – 1990 a 1998. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 87-109, 2004.

RECH, A. J. D. et al. Analisando as contribuições do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa frente à prática pedagógica inclusiva dos professores orientadores de estudos. **Revista Educação Especial (Online)**, v. 28, p. 225-240, 2015.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** 2015. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2015.

ROJO, Roxane Helena R. **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROLKOUSKI, Emerson. Políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? In: XI Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM. **Anais...** Curitiba, 18 a 21 de julho de 2013.

ROSA, Karine Seidel da. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Repercussões da Provinha Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2014.

SÁ-CHAVES, I. Portfólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. **Cadernos Didáticos**, Série Supervisão n. 1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Los materiales y la enseñanza. **Cuardenos de Pedagogía**, n. 194, p. 10-15, 1991.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (coord.) **Profissão Professor.** Portugal: Porto, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: O Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Dissertação (Mestrado em Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Direitos à alfabetização na idade certa. **Revista Magistério** / Edição Especial. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2014.

SAVIANI, Dermeval. "Neoliberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina". In: Velloso, J.; Mello, G.N.; Wachowicz, L. e outros. **Estado e educação**. Campinas, Papirus/Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992, pp. 9-29.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out 2007.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. 2a. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado** Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005a.

_____. **Excellence: An immodest proposal**. Carnegie Perspectives. 2005b. Disponível em: <http://www.carnegiefoundation.org/perspectives/excellence-immodestproposal>. Acesso em: 20 ago. 2013.

SILVA, Maria Aline da. OLIVEIRA, Maria Angélica de. CAETANO, Maria Raquel. O Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Vale do Paranhana: o contexto da prática. **COLÓQUIO** – Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara, v. 11, n. 2, jul./dez. 2014.

SISPACTO 2014. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2014.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fevereiro de 2004.

_____. **Letramento**: Um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. UNESP. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos / Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Univesp – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 2 vol.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema**. Jogos de matemática de 1º ao 5º ano. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2014. 358 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014a.

_____. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPED SUL, 10. **Anais...** Florianópolis/SC, out. 2014b, p. 18.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** – Relatório nacional de acompanhamento. Brasília: Ipea, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 4a. ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

_____; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Vozes, 2005.

TEBEROSKY, Ana. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. **Revista Nova escola**, ago. 2016. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>. Acesso em: 23 dez. 2016.

TPE – TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Todos Pela Educação**. 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. São Paulo: TPE, 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 26 mar 2014.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>. Acesso em: 25 mar 2014.

_____. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2016. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf. Acesso em: 6 jun. 2016.

UNESCO – ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em: 29 maio 2014.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: 2000. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>. Acesso em: 29 maio 2014.

VANIN, Letícia; BRUNELLI, Osinéia Albina; MARTINIEK, Vera Lucia. O PNAIC: análise dos desafios encontrados pelos orientadores de estudo e professores alfabetizadores ao desenvolverem as atividades do programa. In: ENCONTRO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10. **Anais...** Vitória, 2015.

VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Palavras de Professor. São Paulo: Editora Ática, 2003.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge University Press, 1999. p. 318.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993. (Educa: Professores; 3).

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta tese de doutorado foi realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e é de autoria de Jozeildo Kleberon Barbosa, sob a orientação do Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto.

Seu objetivo primário é investigar junto a professores alfabetizadores que participaram do curso de formação do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) em 2014 quais mudanças introduziram em suas práticas alfabetizadoras e quais dificuldades encontraram.

Sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC/SP, campus Monte Alegre, foi por meio do parecer 1.679.493, em 15 de agosto de 2016. Sendo julgado sem pendências ou inadequações.

Foram apresentados a contento todos os termos de apresentação obrigatória. Os materiais submetidos à apreciação foram elaborados conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS), os Regimento e Regulamento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa e o Manual Ilustrado da Plataforma Brasil. Seu delineamento atende satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS nº 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

O projeto de pesquisa foi cadastrado na PLATAFORMA BRASIL, no endereço eletrônico: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>, e seguiu todos os trâmites previstos pelo Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) sobre a apreciação dos trabalhos a ele submetidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado pelo pesquisador de acordo com a Resolução nº 196/96 da CONEP/CNS/MS. Nele foi respeitado o princípio fundamental do direito da dignidade da pessoa humana, previsto no art. 1º, III da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que exige que toda pesquisa se processe após o pleno consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo PUC-SP

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Professor(a), peço sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo. **Por gentileza, responda às questões da maneira mais completa que puder.** Elas comporão, com outros dados, o *corpus* da minha pesquisa, orientada pelo Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, durante os anos de 2014, 2015, 2016 e 2017, e passarão pelos trâmites de divulgação, preservando sua identidade e de seu município.

Obrigado.

Parte I – IDENTIFICAÇÃO e FORMAÇÃO

Nome: _____

Escola e Ano/Série que atua em 2016: _____

Tempo no Magistério: _____

Tempo ensinando turmas de alfabetização: _____

Exerce outra atividade além da docência? _____

Realizou o curso do PNAIC em: () 2013 () 2014 () 2015

Assinale a sua formação acadêmica e a especifique:

() Magistério (Nível Médio) Instituição-Ano de conclusão _____

() Graduação. Curso-Instituição -Ano de conclusão: _____

() Especialização. Curso-Instituição -Ano de conclusão: _____

() Pós-Graduação stricto sensu. Curso-Instituição -Ano de conclusão: _____

*Você considera que a sua formação inicial (magistério ou licenciatura) o preparou para alfabetizar? Por quê?

*Com a experiência que você possui hoje, o que você acha que deveria ter sido oferecido na sua formação inicial e não foi.

*Você participou de algum destes cursos de formação de professores alfabetizadores:

() Letra e Vida / Profa () Programa Parâmetros em Ação

() Pró-Letramento () NDA

() Praler

Se sim, pode apontar alguma possível contribuição deste curso para sua prática como professora alfabetizadora?

Parte II – Práticas de alfabetização que mudaram

a) Com o curso do PNAIC em 2014, formação de matemática, suas práticas de alfabetização mudaram? Você consegue identificar essas mudanças provenientes da formação? Dê exemplos.

b) Como você realizava seu trabalho de alfabetização (práticas) antes do PNAIC?

c) Mencione práticas que você:

-Desenvolvia e com o PNAIC parou de realizar:

-Com o PNAIC modificou, mas ainda realiza (ressignificou):

-A partir do PNAIC, incorporou a sua atuação:

d) Você percebe mudanças de práticas em seus colegas a partir da formação do PNAIC?

e) Espaço aberto para você descrever outros pontos que considera relevante em relação às mudanças de práticas que você percebeu e/ou implementou em sua atuação como professora alfabetizadora, exemplificando ou justificando-os. Se quiser, você pode elencar alguns aspectos, tais como, importância dos tópicos para o processo de alfabetização de alunos, como foi desenvolvido durante o curso, se você se apropriou de seu significado e utilização em sua prática docente etc. Se puder, indique quais os tópicos desenvolvidos no curso foram utilizados por você, se o fez da forma como estava proposto e que modificações considerou necessárias.

Parte III – Atitudes modificadas

a) Para mudar/modificar suas práticas você realizou este processo sozinho ou contou com a ajuda dos professores alfabetizadores e/ou orientadores de estudo? Comente sobre isso.

b) Durante os encontros de formação você foi estimulada a trabalhar em equipe? Como isso mudou sua prática?

c) Que sugestões você apresenta para que o trabalho em equipe seja apoio para a mudança das práticas de alfabetização?

d) Sua relação com os alunos foi modificada pelas mudanças de prática que você realizou? Fale sobre isso.

e) Considerando o curso do PNAIC de 2014, avalie o grau de mudança de suas práticas nos seguintes aspectos. Dê ao menos um exemplo que ilustre cada um.

*A sua prática pedagógica: () muito () médio () pouco () nada

Exemplo: _____

*Na sua relação com os alunos: () muito () médio () pouco () nada

Exemplo: _____

*A sua visão de alfabetização: () muito () médio () pouco () nada

Exemplo: _____

*A sua visão sobre o ensino de matemática: () muito () médio () pouco () nada

Exemplo: _____

f) Fale um pouco sobre como o PNAIC mudou suas atitudes. Dê exemplos dessas atitudes modificadas. Com isso você passou a ser um professor melhor? Obteve melhores resultados de alfabetização de alunos.

Parte IV – Relação do curso com a mudança

a) Você teve dificuldades para introduzir as mudanças fomentadas pelo curso de formação do PNAIC em 2014 na sua prática? Fale/escreva um pouco sobre isso.

b) Aponte fatores que mesmo dificultando a mudança de suas práticas puderam ser superados?

c) Quais dificuldades de mudança de prática você encontrou que não foram resolvidas? Impediram você de mudar.

d) Que condições lhe foram oferecidas pela escola e o Departamento de Educação que favoreceram a mudança de prática?

e) As escolas deram abertura para que as mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC fossem implementadas?

f) Você conseguiu implementar a proposta do PNAIC na sua classe? Toda ela ou apenas em parte? Como você fez isso?

g) Para você, o fato de os diretores de escola e dos coordenadores não serem englobados no projeto de formação do PNAIC, foi um fator que dificultou a mudança de práticas dos professores alfabetizadores?

h) Escreva livremente sobre o curso destacando as dificuldades que você teve para colocar em prática as mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC.

Data: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PA1

- a. Quando você se refere à níveis de aprendizagem, são as hipóteses de escrita?
- b. Na sua opinião, faltou apoio do Departamento de Educação para efetivar o PNAIC nas escolas?
- c. As escolas deram abertura para que as mudanças fomentadas pelo curso do PNAIC fossem implementadas? De exemplos.
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA2

- a. Na parte IV, questão d: você está se referindo ao Departamento de Educação, a escola ou a ambos.
- b. Quando você fala de convocar os coordenadores para participar do curso do PNAIC, isso para você foi uma falha do Departamento de Educação?
- c. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA3

- a. Existe alguma atividade que você já modificou na sua prática e que vê como necessário modificar novamente para este ano? Cite.
- b. Quando você menciona que trabalhou sem nenhum apoio ou auxílio está se referindo à escola, ao Departamento de Educação ou a ambos?
- c. A falta de liberdade de agir que você menciona é em relação a cobrança pela utilização dos materiais do Educa+Ação e Ler e Escrever? Isso está prejudicando a implementação integral do PNAIC em sua prática?
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA4

- a. Fale um pouco mais sobre esta sua afirmação “modo de transmitir o ensino da matemática utilizando mais dinâmicas e jogos”.

- b. Quando você fala de rotina, quer dizer rotina semanal? Como você a preparar e utiliza?
- c. Quando você diz que na questão: Que condições lhe foram oferecidas pela escola e o Departamento de Educação que favoreceram a mudança de prática: “As melhores possíveis, sempre obtive auxílio, orientações, sugestões para por em prática meus projetos e sequencias”. Isso se refere a ambos?
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA5

- a. Fale sobre os incentivos que você teve para realizar as ações do PNAIC. Houve situações que te desmotivaram?
- b. Para você, o fato do município utilizar o material apostilado da Fundação Bradesco, dificultou implantar a proposta do PNAIC nas escolas? Fale sobre esta situação.
- c. Comente sobre situações (atividades, sequencias didáticas, projetos) que você realizou com seus alunos inspirada na formação do PNAIC ?
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA6

- a. Fale sobre como você preparava suas aulas dentro da proposta do PNAIC, você tinha tempo para preparar da forma que gostaria.
- b. Você teve dificuldade de conciliar a proposta do PNAIC com o plano de ensino e os materiais adotados pelo município (Ler e Escrever, Educa+Ação)?
- c. Comente sobre os materiais que você confeccionou com seus alunos. Eles ajudaram no processo de alfabetização?
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA7

- a. Quando você afirma que “Eles poderiam ter oferecido o material para construção, ou dado um kit para o professor, mas não posso dizer que foi impeditivo, sabendo que isso é uma constante em nosso município, já está naturalizado, se tornando comum, nem esperamos mais”, está se referindo à equipe gestora da escola ou ao Departamento de Educação?

- b. Mesmo com esta falta de apoio, você considera que houve abertura para implantação das propostas do PNAIC nas classes de alfabetização?
- c. Como você adequou o currículo do município à proposta do PNAIC? Como por exemplo, a utilização de materiais do Ler e Escrever e o Livro Didático.
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.

PA8

- a. Nos HTPC é possível realizar trocas de experiências?
- b. Na sua opinião, tanto as escolas como o Departamento de Educação deram o apoio necessário para a realização do curso?
- c. A utilização do material do Educa+Ação e do Ler e Escrever dificultou de alguma forma o seu trabalho com a proposta do PNAIC?
- d. Fale sobre como o PNAIC influenciou você como professora alfabetizadora.