

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

ALEXSANDRA AGUIAR



**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

ALEXSANDRA AGUIAR



**ARCO**  
EDITORES ● ● ●

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



### CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin, UFOB.

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos, UEL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva, UNIDAVI.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Camila do Nascimento Cultri, UFSCar.

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, UCB.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane dos Santos Ramos, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Regina Müller Germani, UFFS.

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins, UFFS.

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa, UFN.

Prof. Dr. Pedro Henrique Witchs, UFES.

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler, UFSM.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liziany Müller, UFSM.

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza, UNISC.

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio, UFRGS.

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos, UFU.

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado, UFJF.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Francielle Benini Agne Tybusch, UFN.

Prof<sup>a</sup> DR<sup>a</sup>. Mônica Aparecida Bortolotti, UNICENTRO

Prof<sup>a</sup>. Msc. Maricléia Aparecida Leite Novak, UNICENTRO

Prof. Msc. Sergio Ricardo Gaspar

Prof<sup>a</sup> Msc. Elizandra Petriu Gasparelo, UNICENTRO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Aguiar, Alexsandra Aparecida Silva do Prado de  
Formação continuada de professoras  
alfabetizadoras [livro eletrônico] : contribuições  
do PNAIC no município do Rio de Janeiro /  
Alexsandra Aparecida Silva do Prado de Aguiar. --  
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores,  
2022.

PDF.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-073-4

1. Alfabetização 2. Educação - Rio de Janeiro  
(Estado) 3. Letramento 4. Políticas públicas  
5. Professores - Formação I. Título.

22-138898

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação contínua : Educação 370.71

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



10.48209/978-65-5417-073-4

*Diagramação e Projeto Gráfico: Gabriel Eldereti Machado*

*Imagem capa: Designed by canva*

*Revisão: Organizadores e Autores(as)*

**ARCO EDITORES**

*Telefone: 5599723-4952*

*contato@arcoeditores.com*

*www.arcoeditores.com*

A Deus, com toda gratidão. Para todos os professores alfabetizadores com quem tive a honra de aprender um pouco mais. Para Jardel Aguiar, meu amor, meu esposo, meu porto seguro. Para meus filhos, razão de tudo.

# Agradecimentos

A Deus, por tudo que tem me dado.

Ao meu marido, Jardel Aguiar, pelo incentivo constante, pela compreensão por todo o tempo que deixou de me ter ao seu lado devido à dedicação às leituras, escrita e reuniões. Meu amor, parceiro, autor de provocações constantes para que eu nunca duvidasse da minha capacidade de realizar sonhos, mesmo quando eu insistia em fazê-lo. Muito obrigada! Seu apoio foi fundamental nesse processo.

Aos meus pais Francisco e Araguaci, mesmo tendo concluído somente o “primário”, acreditaram em mim, e por todos os momentos em que minha mãe esteve rezando mesmo sem entender a razão de tudo, torceu pelo meu sucesso por saber a importância disso para mim. Obrigada!

Aos meus filhos Alvaro e Julia, presentes de Deus, meus parceiros e grandes amigos. Pessoas sorridentes, sinceras e amorosas, amores da minha vida. Sim, eu faria tudo de novo por e com vocês.

Aos meus irmãos, sobrinhos e familiares pelo apoio e carinho. Aos amigos que me encorajaram nos momentos de angústia e cansaço.

Ao meu amigo e orientador Prof. Dr. Waldeck Carneiro, que apostou em mim, estimulando a autonomia de pensamento e de ação. Obrigada pela paciência e por me presentear com sua competência. Pela disposição para dialogar, discutir, refletir... Minha admiração por você antecede ao Mestrado e suas palavras há muito fazem eco em mim. Foi uma realização ser sua orientanda.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dra. Elaine Constant, Coordenadora do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro, e Prof. Dr. Pablo Santos

referências na minha formação e que sempre me trataram com respeito e dignidade, lendo a proposta cuidadosamente, fazendo comentários valiosos. Muito obrigada aos dois!

A professora suplente da banca, Prof. Dra. Daniela Patti, pela gentileza de participar da avaliação deste trabalho.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFF pelas contribuições de cada disciplina e amigos do coração, que estão sempre por perto para uma conversa e um café.

Aos colegas do grupo de pesquisa (GRUPPE) pelo acolhimento, incentivo e encontros. Suas vozes ressoam de alguma forma em cada página deste trabalho.

A cada professora alfabetizadora que fez parte desse percurso. As vozes de vocês me fizeram refletir enquanto profissional e ecoarão através do tempo.

Por fim, em especial à memória da minha avó Rosa e tia Penha, que sempre torceram por mim e não tiveram tempo de testemunhar essa vitória, mas sei que estariam orgulhosas.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo, o meu imenso carinho e muito obrigada.

# Lista de Quadros

Quadro 1: Teses e Dissertações mais importantes para o estudo.....	36
Quadro 2: Documentos Norteadores do PNAIC.....	104
Quadro 3: Eixos de atuação do PNAIC.....	106
Quadro 4: Valores bolsa auxílio do PNAIC.....	114
Quadro 5: Lista de cadernos ano 2013.....	117
Quadro 6: Lista de cadernos ano 2014.....	120
Quadro 7: Lista de cadernos ano 2015.....	121
Quadro 8: Descrição das atribuições dos profissionais do PNAIC.....	126
Quadro 9: Evolução organizacional do SME, ano e prefeito da época.....	133
Quadro 10: Descrição das Coordenadorias de Educação.....	144
Quadro 11: Total de unidades de atendimento em funcionamento.....	148
Quadro 12: Total de alunos matriculados por seguimento.....	149
Quadro 13: Professores e carga horária atuantes na Rede.....	152
Quadro 14: Quantitativo de profissionais envolvido no PNAIC Rio de Janeiro .....	154
Quadro 15: Quantitativo de vagas por CRE - PNAIC 2016.....	156
Quadro 16: Temas dos Cursos de Formação UFRJ/SME.....	157
Quadro 17: Professoras participantes do PNAIC/SME.....	162



# Lista de Figuras

Figura 1: Fluxo de formação do PNAIC.....	109
Figura 2: Meta 5 do PNE (2014-2016).....	124
Figura 3: Organograma Geral da SME.....	137
Figura 4: Organograma Subsecretaria de Gestão.....	139
Figura 5: Organograma Subsecretaria de Ensino.....	140
Figura 6: Organograma Escola de Formação Paulo Freire.....	142
Figura 7: Organograma Coordenadorias Regionais de Educação 1º parte .....	143
Figura 8: Organograma Coordenadorias Regionais de Educação 2º parte .....	143
Figura 9: Mapa do Município do Rio de Janeiro dividido em CREs.....	144
Figura 10: Polos de Divisão regional PNAIC/UFRJ estado do Rio de Janeiro .....	153

# Lista de Siglas e Abreviações

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CF - Constituição Federal

CNE / MEC - Conselho Nacional de Educação / Ministério da Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PPL – Programa Pró-Letramento

SEB/MEC - Secretaria de Educação Básica / Ministério da Educação

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

# Prefácio

É uma honra muito grande escrever o prefácio deste primeiro livro de Alexandra Aguiar, oriundo de sua dissertação de mestrado, que tive o privilégio de orientar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Ao longo dos últimos anos, pude acompanhar a sólida evolução de seu percurso acadêmico, desde sua entrevista como candidata ao mestrado em educação na UFF até o momento em que escrevo lisonjeado, este preâmbulo. Desde então, Alexandra concluiu o mestrado, durante o difícil período pandêmico, publicou artigos, comunicou trabalhos em congressos, ingressou no doutoramento, ampliou seu horizonte de atuação profissional na educação e agora publica seu primeiro livro.

“Formação Continuada de Professoras Alfabetizadoras: contribuições do PNAIC no município do Rio de Janeiro” é obra que trata de um dos principais desafios, no campo da educação brasileira: a alfabetização de crianças, notadamente daquelas de origem popular. Com efeito, é um desafio para muitos personagens e instâncias: governantes, políticas públicas, pesquisadores, escolas, direções escolares, equipes pedagógicas, professoras e famílias. A propósito, há nítido corte de gênero no envolvimento de docentes com o processo de alfabetização de crianças: são mulheres alfabetizadoras que atuam nesta linha de frente didático-pedagógica, nesta missão civilizatória e libertadora, qual seja, ensinar crianças a ler e a escrever, articulando leitura do mundo e da palavra, como nos ensinou Paulo Freire. Alfabetizar é ajudar a escrever destinos e trajetórias, materializar sonhos, plantar cidadania. Por isso, tomar como tema de pesquisa a formação e o trabalho de professoras alfabetizadoras, jovens e idosas, negras

e brancas, experientes e iniciantes são por si só um gesto de reconhecimento da complexidade daquela missão e da responsabilidade de quem a realiza.

Na obra, percebe-se um concatenamento de ideias muito bem estruturado, que parte de questões teóricas sobre o binômio alfabetização e letramento, fenômenos que, embora conectados, não podem ser tratados como sinônimos. Alexsandra Aguiar não se exime de discutir nuances e filigranas conceituais que aproximam e diferenciam aqueles dois processos. Com igual vigor intelectual, adentra o terreno da formação continuada de professores e, por aproximações sucessivas, volta-se especificamente para o processo contínuo de formação de alfabetizadoras. Não obstante a relevância da chamada formação inicial de docentes, hoje predominantemente feita no Brasil em cursos de licenciatura - embora os cursos normais ainda formem docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, é inequívoca a importância dos diferentes dispositivos de formação continuada na carreira docente, sejam aqueles que ocorrem na própria escola, que também é ambiente formador; sejam as ações formativas desencadeadas por secretarias de educação; sejam ainda os cursos de extensão ou de pós-graduação buscados por professores em instituições de ensino superior; sejam as participações em congressos e outros eventos, entre as formas mais comuns de realização da formação continuada de professores.

Com adequado encadeamento, a autora, tendo se dedicado a abordagens conceituais e contextuais sobre alfabetização, letramento e formação continuada de professoras alfabetizadoras, avança rumo ao eixo de seu tema de pesquisa, qual seja, a política pública apresentada como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse sentido, a gênese, os fundamentos, a estruturação e as ações que configuram o PNAIC são criticamente detalhados no livro. A partir daí, Alexsandra Aguiar alcança então o cerne de sua problemática, que reside na análise da contribuição do PNAIC à formação continuada de

professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

Nessa linha, seis grandes categorias explicativas estruturam sua análise: motivações que levaram as alfabetizadoras a participar do PNAIC; as principais contribuições por elas percebidas como decorrentes dessa experiência formativa; a adequação do conteúdo, do método e do material pedagógico adotado nas formações do PNAIC; as efetivas mudanças em suas práticas docentes decorrentes das vivências no PNAIC; os avanços no desenvolvimento de seus alunos creditados à experiência do PNAIC; os obstáculos à incorporação do legado do PNAIC em suas práticas docentes cotidianas.

Neste contexto em que ocorre a publicação da obra, pouco tempo depois da vitória eleitoral de um candidato progressista (Luiz Inácio Lula da Silva) nas eleições presidenciais brasileiras de 2022, derrotando o candidato de matriz autoritária (Jair Bolsonaro) que tentava a reeleição e cujo governo consolidou o processo de desmonte do PNAIC iniciado logo após a instalação do governo golpista de Michel Temer (em 2016), entendo que a presente obra é muitíssimo oportuna. Afinal, políticas educacionais que foram suprimidas ou desmontadas tenderão a ser retomadas, ainda que com novos focos e formatos, o que dependerá do exame dos efeitos que produziram enquanto estiveram em curso e das lacunas que deixaram por terem sido apequenadas ou descartadas durante esse período obscurantista na vida brasileira (2016-2022).

Ora, sobre a avaliação do PNAIC enquanto política pública e de seus efetivos impactos na formação e na prática docente, este livro de Alexandra Aguiar oferece uma qualificada contribuição. Ressalte-se que a autora não fala apenas do lugar de pesquisadora, mas também como professora alfabetizadora, função que exerceu por vários anos na própria rede municipal de educação do Rio de Janeiro, terreno empírico de sua investigação.

Por fim, cabe sublinhar que o processo de elaboração desta obra se inseriu naquilo que considero uma resistência ativa à agenda protofascista, que atacou duramente no Brasil as áreas promotoras de liberdades (notadamente a educação, a ciência, a cultura e a imprensa), assim como ocupará, decerto, lugar de relevo na reconstrução de políticas educacionais que incluam os mais vulneráveis, garantindo direitos e promovendo cidadania.

Para pesquisadores que se dedicam ao estudo da formação continuada de professoras alfabetizadoras, para formuladores e gestores de políticas públicas nessa área e para docentes que, no chão da escola, buscam ensinar a crianças a arte e a magia de ler e de escrever, posso afirmar que a leitura deste livro de Alexsandra Aguiar é simplesmente indispensável.

Rio de Janeiro, 30 de novembro de 2022.

***Waldeck Carneiro***

*Professor da Faculdade de Educação e do Programa  
de Pós-Graduação em Educação da UFF*

*Deputado Estadual, Membro da Comissão de Educação  
e Presidente da Comissão de Ciência e Tecnologia da ALERJ*

# Sumário

<b>1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
1.1 Objeto.....	28
1.2 Objetivos e Questões Norteadoras da Pesquisa.....	30
1.3 Justificativa.....	32
1.4 Caminhos Metodológicos.....	33
1.5 Organização do Trabalho.....	44
<b>2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>45</b>
2.1 Ciclo de Alfabetização no âmbito do PNAIC.....	51
2.2 Nuances Teórico-Metodológicas na perspectiva do PNAIC.....	56
<b>3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES .....</b>	<b>67</b>
3.1 Influência dos Organismos Internacionais sobre a Educação no Brasil.....	68
3.2 Percursos da Formação Docente no Brasil.....	75
3.3 Formação Continuada de Professores: Contextos e Tendências.....	84
3.4 Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores...89	
<b>4 - O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA .....</b>	<b>99</b>
4.1 Trajetória de Implementação do PNAIC.....	99
4.2 PNAIC como Política Pública de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores.....	103
4.3 Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do PNA IC.....	107
4.4 Materiais Didáticos e Pedagógicos no âmbito do PNAIC.....	115
4.5 Avaliação no âmbito do PNAIC.....	121
4.6 Gestão, Controle Social e Mobilização no âmbito do PNAIC.....	125

<b>5 - PNAIC NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>129</b>
5.1 Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.....	132
5.1.1 Evolução Organizacional da SME- Rio .....	133
5.1.2 Estrutura Organizacional da SME- Rio e suas atribuições.....	136
5.1.2.1 Conselho Municipal de Educação.....	137
5.1.2.2 Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).....	138
5.1.2.3 Conselho Municipal de Alimentação Escolar.....	138
5.1.2.4 Subsecretaria de Gestão.....	139
5.1.2.5 Subsecretaria de Ensino.....	139
5.1.2.6 Escola de Formação Paulo Freire.....	141
5.1.2.7 Coordenaria Regional de Educação.....	142
5.1.3 Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em Números.....	147
5.1.3.1 Total de unidades escolares em funcionamento.....	148
5.1.3.2 Total de alunos.....	149
5.1.3.3 Total de professores da Rede.....	150
5.2 Contribuições do PNAIC aos professores alfabetizadores da SME-Rio.....	153
5.3 Polifonia de vozes: professores alfabetizadores com a palavra.....	160
5.3.1 Pesquisa de Campo.....	160
5.3.2 Participantes.....	161
5.3.3 Instrumento.....	164
5.3.4 Procedimentos de Análise.....	165
5.3.5 Análise do Conteúdo das Entrevistas.....	166



5.3.5.1	Motivação dos professores para participar do PNAIC.....	167
5.3.5.2	Contribuições do PNAIC.....	177
5.3.5.3	Conteúdo, metodologia e material pedagógico.....	186
5.3.5.4	Mudanças na prática docente em função do PNAIC.....	198
5.3.5.5	Melhorias no desenvolvimento do aluno em função do PNAIC.....	209
5.3.5.6	Obstáculos à implementação do conteúdo abordado no PNAIC na prática docente.....	215
<b>6</b>	<b>- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>222</b>
<b>7</b>	<b>- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>227</b>

# 1 - INTRODUÇÃO

*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,  
que me insere na busca, não aprendo nem ensino  
(Paulo Freire, 1996).*

Este trabalho visa promover a reflexão e o debate acerca das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores, fazendo um recorte histórico da década de 1980 até a atualidade, e, sobretudo, busca investigar a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Meu interesse pelo tema surgiu a partir da experiência pessoal e emerge tanto da trajetória de quem ora propõe seu exame, cuja educação básica foi integralmente realizada em escolas públicas e hoje atua como professora alfabetizadora em escola da rede municipal do Rio de Janeiro, quanto do reconhecimento dos dilemas, interrogações e possibilidades que cercam a área em questão.

No decorrer da graduação em Pedagogia, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sempre me questionava sobre o contraste entre a teorização acadêmica, as políticas públicas para a educação e a precária realidade da educação pública em nosso país.

Já tinha passado da metade do curso, quando tive a oportunidade de ser bolsista na modalidade de Iniciação à Docência, no âmbito de um projeto de pesquisa sobre as contribuições de Florestan Fernandes para a formação docente. Mas foi nos meus dois últimos anos da graduação que as políticas públicas de educação se tornaram ponto forte das reflexões realizadas pelo grupo de pesquisa, em torno do Projeto de Extensão “Educação como Política Pública:

perspectiva histórica, embates e contradições”. Participei a princípio, como voluntária e, em seguida, como bolsista de Iniciação à Docência, o que me possibilitou estudar e pesquisar sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política pública implementada pelo governo federal no ano de 2007, bem como sobre Florestan Fernandes, em especial suas contribuições à educação e à formação de professores.

As questões por mim enfrentadas no plano teórico tornaram-se particularmente mais visíveis, assim que iniciei o estágio obrigatório, realizado em escolas públicas da rede municipal de educação de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, o que se acentuou com o meu ingresso como professora na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, em junho de 2011.

Inicialmente fui lotada em uma escola no bairro da Barra da Tijuca, onde permaneci por apenas dois meses. A escola localiza-se dentro de um grande condomínio, de frente para a praia, onde recebíamos, em sua grande maioria, filhos de trabalhadores daqueles prédios e de outros condomínios vizinhos. Como naquele ano eu já estava morando na Baixada Fluminense, consegui, com o auxílio da direção da escola, autorização da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para trabalhar mais perto de minha residência. Em meados de agosto, após o recesso escolar, consegui fazer a troca de escola, sendo cedida para uma escola no bairro da Penha Circular, onde passei a lecionar para crianças oriundas das favelas do entorno. Sobre essa mudança, vivenciei, de certa forma, aquilo que Cunha (2008) menciona, baseado no referencial bourdieusiano, ao se referir à violência simbólica perpetrada pela escola, que desconhece e deprecia a herança cultural que não é compatível com os valores dominantes na cultura escolar, o que exerce forte impacto na definição do destino escolar. A esse respeito, Nogueira e Nogueira afirmam “(...) os indivíduos normalmente

não perceberiam que os bens culturais tidos como superiores ou legítimos ocupam essa posição apenas por terem sido impostos historicamente pelos grupos dominantes” (2004, p.39).

Frequentemente, eu me questionava ao observar as dificuldades que meus colegas professores e eu tínhamos para dar conta da alfabetização daquelas crianças, mesmo estando inseridos em uma sociedade grafocêntrica, onde elas vivenciam desde muito cedo experiências com a língua escrita, Soares (2018). Pouco a pouco, identifiquei como aspecto relevante o fato de que suas famílias, diferentemente das famílias da escola da Barra da Tijuca, em sua grande maioria, pareciam não compreender a importância da alfabetização para a formação de seus filhos. Nessa perspectiva, segundo Pierre Bourdieu:

“Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BORDIEU, 1998, p. 53).

Nesse contexto, aumentou ainda mais minha curiosidade e meu desejo de compreender se o problema estava nas famílias, nos alunos, na escola, na prática pedagógica ou na formação dos professores. Ou ainda, se estava diante de fenômeno complexo, síntese de múltiplos condicionamentos. A partir dessa reflexão, aprofundou-se meu interesse em estudar esse conjunto de variáveis, que interferem no desempenho escolar.

Pouco mais de um ano após a conclusão da graduação, decidi fazer dois cursos de especialização simultaneamente, o de Psicopedagogia e o outro de Administração e Supervisão Escolar, ambos realizados na Universidade AVM, em convênio com a Universidade Cândido Mendes (UCAM), a fim de melhor fundamentar meus questionamentos e agir com mais coerência e competência na prática profissional. Buscava assim, compreender mais detidamente

a dificuldade de ensino-aprendizagem que ainda marca o percurso escolar de crianças de origem popular nas escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, a contribuição de Isabel Alarcão (2003) vai ao encontro do que vivenciei em minha trajetória acadêmico-profissional. A autora afirma que “Os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência, numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo” (p. 81).

Assim, desenvolvi o propósito de cursar o Mestrado em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF), por absoluta necessidade de dar continuidade as minhas pesquisas e ao meu próprio processo formativo. Analisar de forma crítica a atuação das políticas públicas de educação e, deste modo, compreender os princípios e as orientações que regem e impulsionam tais políticas, bem como analisar os desdobramentos desses projetos e suas implantações, passaram a ocupar o centro de minhas reflexões.

A necessidade de pesquisar a formação continuada de professores alfabetizadores perpassa a esfera biográfica e incide diretamente sobre os âmbitos profissional e acadêmico. Logo, essa preocupação está pautada também em reflexões como as de Magda Soares (2012), que define a alfabetização como algo para além da repetição mecânica da escrita. Alfabetizar inclui, além do aprendizado da técnica da escrita, ou seja, levar a criança a perceber a relação grafema (letras) e fonema (sons), requer também inserir a criança nas práticas letradas de uso da língua, no sentido de letrar o aluno. Ainda segundo Soares (2012):

Ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler Grande Sertão Veredas de Guimarães Rosa [...] Uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...] Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum:

em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? (SOARES, 2012, p. 48).

Já com relação à escrita, a autora assim se posiciona:

Escrever também é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... Uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto [...] Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum: em que ponto desse continuum uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? (SOARES, 2012 p. 48 - 49).

Alfabetização e letramento são dois processos indissociáveis. Não se deve somente alfabetizar o sujeito, nem apenas torná-lo letrado, deve-se alfabetizar letrando, tal como afirma Soares:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004b, p. 14).

Para Soares (2013) é necessário que o professor alfabetizador tenha uma formação inicial e continuada de qualidade, para que assim se consiga compreender os processos que envolvem a alfabetização. Ainda de acordo com a autora:

[...] a formação do alfabetizador que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psi-

colinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve, a saber, operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2007, p. 24-25).

Corroborando com esta ideia, António Nóvoa assinala:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p. 25).

Decorridos os primeiros semestres do mestrado, onde tive excelentes debates nas disciplinas do curso e nas reuniões do grupo de pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/CNPq) fizemos produtivas leituras sobre temas ligados às políticas públicas de educação, metodologias de pesquisa, história da educação brasileira, formação inicial e continuada de professores, dialogando com vários autores e pensadores, reforçou-se ainda mais meu desejo de analisar e entender, com maior profundidade, a formação continuada de professores alfabetizadores.

Em conversa com meu orientador sobre os temas de meu interesse para dar andamento ao projeto de pesquisa, chegamos à conclusão de que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) se ajustava perfeitamente à necessidade de explorar o campo das políticas públicas de educação e o tema “a formação de professores alfabetizadores”. Afinal, o Pacto, à época em vigência há sete anos, tem em sua essência o fito de incidir na formação continuada de professores alfabetizadores, em âmbito nacional. Quando formulei o projeto de dissertação, o PNAIC ainda estava em pleno curso de realização, o que me pareceu um caminho investigativo muito promissor.

Convém discernir logo de início, que o PNAIC como esclarece seu nome, configura um pacto, isto é, uma ação colaborativa entre as diferentes instâncias responsáveis por garantir o direito da criança à alfabetização. Assim, como dispõe o artigo 2º da Portaria MEC nº 826 de 07 de julho de 2017, “O Ministério da Educação, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas”.

É conveniente esclarecer, antes de iniciar o debate acerca das metas subjacentes ao PNAIC, como ocorre sua aplicação, as possibilidades e dificuldades a serem enfrentadas pela proposta. Nesse sentido, é oportuno vislumbrar quais são os seus objetivos. Afinal, uma vez explicitadas as proposições buscadas, mais fácil se torna imaginar qual o melhor, mais seguro ou apenas viável percurso a seguir. Notamos, desse modo, que segundo esclarece o artigo 5º Portaria MEC nº 867 de 04 de julho de 2012, as ações do Pacto têm por objetivos:

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

Sublinha-se esse traço mais urgente de sua essência, pois, a partir dele, torna-se mais fácil expor a estrutura do PNAIC e sua aplicação. Reforça-se, assim, que o PNAIC não é um programa, mas um compromisso que para seu desenvolvimento e implantação, conta com a participação e colaboração de diferentes órgãos e institui uma nova estrutura de gerenciamento educacional e aferição de resultados. Devemos entender, em vista de seu caráter colaborativo,



que ele compõe uma agenda governamental encabeçada pelo MEC com aporte de recursos.

Trata-se de um plano de ação que observa o desejo de autonomia federativa apontado pelos pioneiros da Educação Nova, em 1932, e reafirmado em 1959. O PNAIC segue a sugestão do grupo de Anísio Teixeira e novamente propõe o uso integrado dos sistemas educacionais, porém reforça o compromisso com a realização de objetivos concernentes à alfabetização e ao letramento de Português e Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental. Este último enfoque provém igualmente de outro ponto mencionado em 1959, a saber, a orientação da educação pública para o trabalho e o desenvolvimento econômico.

Ainda de acordo com o Manifesto dos Educadores (2006, p.217) voltamos, portanto, para os propósitos “práticos, variados e mais profissionais e de ciência aplicada” demandados pela sociedade à educação brasileira contemporânea.

Cabe sublinhar que o PNAIC suscita, entre seus principais anseios, o intuito de se alinhar às diferentes ações políticas implantadas no campo educacional, como a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio.

Para propiciar o desejado embasamento teórico e, ainda, a visualização de um panorama amplo do percurso educacional brasileiro e sua “recorrente propensão a crises”, conta-se também com as contribuições do texto “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados”, documento que apresenta inúmeros pontos de contato com o PNAIC e constitui sua principal fonte de inspiração, além de textos de Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, entre outros autores.

Afinal, a luta dos educadores por uma educação pública de qualidade tem seu início na década de 1920. De acordo com Saviani:

A luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p. 1243).

Quando antecipamos algumas percepções, esta última proposição, sobretudo em vista da natureza “colaborativa” do PNAIC, certamente soa como eufemismo. De acordo com José Carlos Libâneo (2016, p.53) “essa visão de novas formas de relação entre Estado e sociedade combina perfeitamente com as orientações do Banco Mundial de alívio da pobreza por meio de uma escola de resultados”. Diluindo possíveis percepções subjetivas, o que se verifica é que se trata de uma expressão do mercado. Interpretada sob este viés, poderia ser traduzida simplesmente como a prática de produção de “mais valia”, ou seja, é necessário aprimorar o desempenho do professor para produzir mais resultados.

O PNAIC pretende garantir a alfabetização de todos os estudantes dos sistemas públicos de educação até o final do 3º ano do ensino fundamental. Atrelado a esse objetivo, figura o anseio de reduzir a distorção idade-série, algo que, juntamente com o propósito de melhorar a avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), configura possivelmente a principal motivação do Pacto. Não menos importante, emerge o intento de incentivar “o aperfeiçoamento do desempenho dos professores”. Por último, como uma derradeira proposição, a construção de propostas para a definição

dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Notamos, com relação a isso, que além de partilhar o objetivo de melhorar os índices de alfabetização e letramento em Português e Matemática, o PNAIC prioriza estas disciplinas e seus percursos formativos apesar de mencionar o anseio por interdisciplinaridade e ludicidade em suas ações. Percebemos, ademais, que o Pacto pretende alcançar seus objetivos, promovendo a integração entre as diversas ações de formação e as políticas educacionais já existentes nas redes de ensino.

Dado o exposto, recorda-se o elemento apontado pelos Pioneiros da Educação Nova, direcionar o percurso formativo para o mercado de trabalho e suas necessidades. Pretensão que a Reforma do Ensino Médio procura atender, pelo que se percebe, talvez para a qual o PNAIC objetive igualmente contribuir. Conforme Motta e Frigotto (2017), podemos entender que:

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (MOTTA e FRIGOTTO 2017, p. 357 e 358).

Assunto extremamente atual e certamente pertinente ao desenvolvimento do país, o modo como deveria ser organizado o ensino, seu financiamento e sua qualidade, motiva disputas frequentes entre o público e o privado e impulsiona a luta dos educadores por uma educação pública de acesso irrestrito e de valor acadêmico socialmente referenciado.

Podemos dizer, apresentando sumariamente a estrutura básica do PNAIC, que este consiste em um tripé que reúne formação continuada e em serviço, uso de materiais didáticos e tecnologias educacionais já disponíveis e aumento da carga de avaliações. Para melhor visualizar as diferentes propostas de cada um dos segmentos e possibilitar a análise, serão esmiuçadas suas orientações e primeiros efeitos, os quais serão estudados com maior profundidade no decorrer deste trabalho.

A presente dissertação procura debater o PNAIC, evidenciando seus objetivos, eixos, viabilidade de implantação e possibilidades de desenvolvimento. Para tanto, partimos da exposição de sua constituição e propostas para, em um segundo momento, refletir acerca de sua aplicação, desafios e possíveis resultados no âmbito da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Para tanto, far-se-á também breve contextualização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sua complexidade organizacional, além de dados e números de sua infraestrutura, efetivos discente e docente, tudo extraído de fonte oficial e atualizada.

Traremos no último capítulo deste trabalho, uma pesquisa de campo com análises feitas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores alfabetizadores que participaram dos cursos de formação do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015, a fim de compreender como esta política pública federal foi desenvolvida na rede de ensino público do município do Rio de Janeiro.

## **1.1 Objeto**

A relevância de se apresentar ao aluno às letras é facilmente percebida pelo senso comum. O que parece muitas vezes esquecida é a complexidade de se realizar tal ação em meio às drásticas desigualdades brasileiras, produtoras de diferentes realidades e geradoras de múltiplas maneiras de sobrevivência.

Abordar tema tão amplo e diverso, ainda que circunscrito ao âmbito de um programa ou pacto nacional, como é aqui o caso, configura o PNAIC como um recorte da realidade, de modo a tornar possível o exame de suas potencialidades, bem como de suas limitações, explicitadas nas propostas de formação continuada oficialmente delineadas e tensionadas pelos dados oriundos da realidade empírica investigada. A esse respeito, cabe citar:

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC, 2012, p. 27).

Assim, delimitamos de modo simultaneamente consciente e profícuo nosso objeto de análise. A presente dissertação abordará as contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores em atividade em escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Pretendemos observar, desse modo, não apenas a aplicação das estratégias do PNAIC, que observam a autonomia de cada município, como manda a LDB, e propõem, entre outras coisas, a participação das universidades, como também seus efeitos na prática docente, nos índices de alfabetização e letramento e na redução da distorção idade-série.

Acrescentamos, além disso, que um dos primeiros objetivos desta dissertação será discernir sobre as concepções subjacentes ao PNAIC quanto ao emprego das noções de “alfabetização” e de “letramento”, a partir disso, refletir acerca de suas consequências para as propostas de formação continuada de professores.

Note-se, entretanto, que, apesar de certa centralidade, a análise do emprego de tais conceitos e seus efeitos compõe apenas um dos tópicos a serem

examinados nas propostas de formação continuada de professores do PNAIC. Além dessa, cremos ser premente verificar a metodologia empregada. O documento enfatiza a proposta de promover ciclos de palestras, cabe, portanto, examinar sua efetividade, relevância e a aplicabilidade do conteúdo abordado na formação continuada, no âmbito do PNAIC.

## **1.2 Objetivos e Questões Norteadoras da Pesquisa**

Convém dizer que a formação continuada de professores em atividade é um dos eixos diretivos do PNAIC e, segundo se entende, desempenha papel de enorme importância para a tão pretendida alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental. No entanto, de acordo com Ghedin (2004, p.399) “(...) desviar a atenção da sociedade, culpabilizando os professores pelos problemas da educação, desvia a atenção do real problema, que é a falta de condições de trabalho e de ensino e, como decorrência, a falta de condições de aprendizagem”. A percepção de que a formação continuada detém tal relevância deriva do entendimento, suscitado ao longo do documento do Pacto, de que basta aprimorar o desempenho dos educadores para resolver questões de defasagem ou atraso na alfabetização. Gatti (2010) também diverge do entendimento explicitado no documento:

Essa preocupação não quer dizer colocar apenas no professor e na sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Muitos fatores contribuem para isso: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, as culturas nacionais, regionais e locais, os hábitos arraigados, a situação crítica das aprendizagens efetivas das camadas populares, a escola como um todo a formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas e, a condição dos educadores: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

Esse juízo apoia-se ainda na importância que o documento do PNAIC atribui às avaliações. Percebemos, através de uma leitura atenta, que os exa-

mes funcionam como aferidores do desempenho. Entretanto, estão sujeitos a uniformizações que, como se deduz, desprezam as especificidades dos diferentes contextos sociais. Assim, buscamos pesquisar a formação continuada de professores alfabetizadores, da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, desenvolvida no âmbito do PNAIC, com foco nos seguintes objetivos:

1. Analisar os aspectos que compõem o PNAIC como política educacional e seus desdobramentos;
2. Investigar ações, metodologias, materiais e conteúdos presentes na formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC;
3. Examinar a efetividade da formação continuada promovida pelo PNAIC para professores alfabetizadores em plena atividade docente;
4. Investigar as possíveis aplicações, pelo professor alfabetizador, do conteúdo abordado na formação continuada promovida pelo PNAIC em seu fazer docente.

A partir desses objetivos, formulamos algumas questões centrais da pesquisa, a saber: os professores entendem que o curso de formação continuada de que participaram, no âmbito do PNAIC, produziu mudanças em seus saberes e práticas? Que mudanças se manifestaram mais intensamente: na metodologia didático-pedagógica, na avaliação, na relação com os alunos ou em algum outro aspecto do processo ensino-aprendizagem? Ainda do ponto de vista dos docentes: eles reconhecem que as ações de formação continuada no âmbito do PNAIC trataram das dificuldades concretas vivenciadas pelos professores alfabetizadores em seu fazer docente? Ou deram ênfase a abordagens mais genéricas, teóricas ou abstratas em relação ao processo de alfabetização e a prática docente alfabetizadora? Os conteúdos abordados durante a formação no âmbito do PNAIC puderam ser postos em prática pelos professores em seu fazer do-



cente? Há mudanças significativas no desenvolvimento dos alunos que podem ser associadas às vivências formativas dos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC?

### **1.3 Justificativa**

A investigação se justifica pela carência de propostas duradouras para a formação continuada de professores alfabetizadores e pela constatação de problemas gravíssimos como a distorção idade-série e o analfabetismo funcional. Longe de ser supérflua ou voltada para pretensos avanços de carreira, a formação continuada tem por objetivo atualizar e fornecer novos instrumentos e metodologias ao professor. De acordo com Nóvoa:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p.30).

Acreditamos, portanto, que a formação continuada tem potencial para agir em duas frentes: por um lado, pode fortalecer professores que tiveram formações pouco consistentes e, por outro, é capaz de inovar práticas e métodos que se mostraram pouco eficientes diante das novas gerações. Soma-se a essa primeira motivação o fato de que tal exame possibilita realizar um levantamento do que historicamente se tem feito nesse sentido e, além disso, verificar as potencialidades das propostas do PNAIC nesse âmbito.

Sobre esse aspecto, a pesquisa de caráter exploratório fundamenta-se em construções discursivas que se inserem em uma reflexão crítica para as ações que viabilizem o impulso de superar o problema existente no contexto educacional. Além disso, esse paradigma se articula diretamente com as preocupações desta pesquisa, que por sua vez dialoga com os estudos de Canen (2003, p. 238) pelos



quais “o professor precisa problematizar a sua prática docente e aprofundar seus conhecimentos sobre os problemas inseridos na sua docência, passando a agir como produtor de conhecimentos e não como consumidor passivo dos mesmos”.

Afigura-se, dessa maneira, que a análise permitirá a visualização do desenvolvimento histórico das ideias relativas à formação continuada e, a partir disso, a elaboração de ideias voltadas para a melhoria das propostas e dos rumos delineados em políticas públicas, como o PNAIC. Assim, além de analisar as relações que perpassam a prática docente, a investigação também pode contribuir para propiciar seu aperfeiçoamento. Entretanto, não faz parte dos nossos objetivos exaurir questionamentos, mas sim propor mais reflexões, diálogos e interrogações na busca contínua por uma educação pública de qualidade e pela necessária valorização do educador.

## **1.4 Caminhos Metodológicos**

Pretendemos, na metodologia, desenvolver uma abordagem qualitativa, a partir dos estudos de Lüdke e André (2008), pois o nosso campo de atuação é uma dimensão concreta da realidade socioeducacional brasileira, onde há sujeitos inseridos em um contexto complexo, inevitavelmente afetado pela carga de valores, preferências, interesses e princípios manifestados por aqueles sujeitos. Com efeito, em uma pesquisa qualitativa, Flick afirma que:

Os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (...). O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009, p. 24).

Ressalta-se aqui a importância da desmistificação da pesquisa como algo externo e sua necessidade de levá-la para o cotidiano, realizando um diálogo com

a realidade (DEMO, 2009). Nessa direção, o pesquisador é parte fundamental do processo investigativo e necessita conhecer os diferentes instrumentos de que pode dispor para interagir com o fenômeno, numa abordagem qualitativa. Sendo assim, Lüdke e André propõem:

Ao lado da observação a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva que estamos desenvolvendo neste livro. Esta é, aliás, uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33).

Objetivamos de início realizar uma pesquisa exploratória, vista como primeiro passo de um trabalho científico (GIL, 2009). Nessa linha, fizemos a pesquisa bibliográfica, a partir do levantamento de referências publicadas, com o objetivo de buscar informações, dados e análises a respeito do que ora se propõe a entender (FONSECA, 2002). Segundo Severino (2007), a pesquisa bibliográfica:

É aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

Já a pesquisa documental é entendida como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p.122).

Contudo, nesta pesquisa será utilizada também, com destaque, a entrevista semiestruturada, o que, conforme Lüdke e André (1986, p. 34) “(...) permite a captação imediata e corrente da informação desejada e se desenrola a partir

de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Ainda de acordo com Lüdke e André (1986, p. 37), “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar atenção no entrevistado”.

Através de entrevistas com os professores, além da coleta de informações contidas em documentos e do exame do material do PNAIC, foi possível reunir um conjunto de dados capazes de possibilitar uma análise acurada da formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC, tendo em vista o universo empírico selecionado. A comparação dos dados obtidos com as propostas delineadas no documento oficial do PNAIC, bem como seu exame a partir dos objetivos da pesquisa e por vezes de referências legais, como a Constituição Federal, a LDB 9394/96, entre outros, permitiram discernir tanto sobre os avanços da experiência como sobre as limitações e imperfeições presentes no Pacto.

Compreendemos, desse modo, que a metodologia, de natureza qualitativa, consistiu em um cotejo dos dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas, sempre em diálogo com a pesquisa bibliográfica efetuada.

No tocante à documentação, além da Constituição Federal e da LDB vigentes, foram levados em conta os documentos orientadores do PNAIC elaborados pelo MEC. Do ponto de vista do diálogo com a literatura especializada, destacamos as contribuições de Nóvoa (1991; 1999) e Gatti (1997; 2010), para entendermos como se deu, a partir da década de 1990, a construção de um novo perfil profissional do professor; de Stephen Ball (2001) e Jefferson Mainardes (2006), que me permitiram compreender o processo de constituição das políticas em um contexto de influências e interdependências; os estudos de Eneida Oto Shiroma (2007), referências para a assimilação dos

processos de constituição das políticas educacionais por diversos sujeitos e instituições, marcados por conflitos e contradições históricas; as contribuições de Magda Soares (1998; 2006), que me permitiram compreender os conceitos de alfabetização e letramento, assim como a análise e a compreensão dos métodos, trabalhados por Carvalho (2008) e Soares (2018). Importa ressaltar a revisão bibliográfica que efetuamos, levantando teses e dissertações que tratam de temas relacionados à presente pesquisa, com foco nas percepções e concepções dos professores sobre a formação continuada no âmbito do PNAIC.

Nessa perspectiva, destacamos seis trabalhos, em ordem cronológica:

Quadro 1: Teses e Dissertações mais importantes para o estudo

NUMERAÇÃO	TITULO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
TEXTO 1	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÃO DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	Jair Joaquim Pereira	Tese UNISUL 2018
TEXTO 2	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): ANÁLISE SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE BELFORD ROXO	Márcia Regina de Sant' Ana Maciel	Dissertação UFRRJ 2017
TEXTO 3	PNAIC EM QUESTÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A QUALIDADE EDUCACIONAL	Fabiana Kalil Borges	Dissertação IFG 2017

TEXTO 4	OS DESAFIOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO MUNICÍPIO DE RECIFE	Rozineide Maria dos Santos	Dissertação UFJF 2016
TEXTO 5	FORMAÇÃO CONTINUADA: ESTUDO DA INFLUENCIA DO PNAIC NA PRÁTICA DOS DOCENTES DE BARUERI	Neire Sueli Munhoz	Dissertação PUC / SP 2016
TEXTO 6	POLITICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ANÁPOLIS	Luciana Barbosa Candido Carniello	Dissertação UFG 2014

Fonte: elaboração própria autora.

Para melhor entender a abordagem tratada em cada dissertação, expomos de maneira sucinta um resumo dos trabalhos:

1. PEREIRA (2018): analisa a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua repercussão e seus resultados enquanto política de formação continuada de professores alfabetizadores, especificamente no município de Palhoça, Estado de Santa Catarina.

2. MACIEL (2017): analisa a política educacional denominada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no que tange às suas contribuições para a formação continuada, a melhoria da qualidade do processo de alfabetização e as práticas docentes no município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro.

3. BORGES (2017): este trabalho consiste em compreender as possíveis contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para efetivar mudanças de qualidade social no ensino de Matemática no ciclo de alfabetização.
4. SANTOS (2017): o caso de gestão estudado discorre sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores a partir das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no município do Recife.
5. MUNHOZ (2016): a dissertação teve por objetivos estudar e analisar as implicações da formação continuada de professores alfabetizadores de primeiro, segundo e terceiro anos, na Rede Municipal de Ensino de Barueri, a partir da formação proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no componente curricular Matemática.
6. CARNIELLO (2014): trata-se de uma pesquisa documental e empírica, cujo objetivo principal foi analisar as políticas públicas de formação continuada oferecidas aos docentes da rede municipal de ensino de Anápolis-GO, por meio das ações formativas desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação de Anápolis (CEFOPE), principal ambiente de concretização destas políticas públicas no município e *locus* da pesquisa.

Após definir a metodologia, estabelecer e organizar os materiais de análise e objetivos, a pesquisa seguiu com a revisão de literatura e a busca pela fundamentação teórica, juntamente com o planejamento de possíveis instrumentos para a coleta de dados.

De acordo com um exemplo trazido por Demo (2002), a qualidade metodológica pode constituir inquietações em torno da cidadania fundada na autoridade do argumento, que mais facilmente levaria à noção democrática de mudar a sociedade de tal forma que prevaleça o bem comum. Nesse sentido, constata-se a extrema relevância do método a ser utilizado, pois “sendo tão complexo captar a realidade complexa, o cuidado metodológico precisa ser redobrado” (DEMO, 2002, p. 358). Ainda de acordo com o autor:

Por “qualidade metodológica” podemos entender o cuidado investido na reflexão e na prática do conhecimento, tanto no sentido pessoal (como cada qual se ajeita frente ao desafio epistemológico), quanto no sentido intersubjetivo (como a ‘comunidade científica’ discute e questiona o conhecimento Científico). [...]. É fundamental construir postura ao mesmo tempo crítica e autocrítica. (DEMO, 2002, p. 359).

A partir destas concepções, compreendemos que a pesquisa qualitativa tem o desafio de “captar com maior precisão o possível impreciso” (DEMO, 2002). O autor considera a pesquisa qualitativa como “formalização jeitosa para que seja menos deturpante da realidade imprecisa” (p. 363). Demo (2002) acredita ainda que o olhar qualitativo não pode dispensar o cuidado metodológico, mas é um caminho ainda mais difícil, porque objetiva diminuir o reducionismo da formalização metodológica.

Nesse contexto, as aulas do curso de mestrado muito auxiliaram, assim como as reuniões do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE), coordenado pelo Prof. Dr. Waldeck Carneiro, aliados aos encontros de orientação, para a tomada de decisão quanto aos instrumentos de coleta de dados, sendo estes imprescindíveis à realização do presente trabalho.

Nesta empreitada, esperamos compreender o outro, reconhecido aqui como ser produtor de discursos (BAKHTIN, 2011) e, a partir do diálogo que se estabelece e constitui a ambos, pesquisador e pesquisado, construir saberes para o campo das ciências da educação, de modo que este estudo forneça material para novos questionamentos e reflexões acerca da importância da alfabetização e do letramento, além do papel da formação continuada de professores.

Para a fundamentação teórica, conforme mencionado anteriormente, optamos pelas contribuições de Nóvoa (1991; 1999); Gatti (1997; 2010), Stephen Ball (2001) e Jefferson Mainardes (2006), Eneida Oto Shiroma (2007), Magda Soares (1998; 2006), Carvalho (2008) e Soares (2018), além de teses de dou-



torado e dissertações de mestrado que abordam os temas pertinentes à presente pesquisa, todas com foco nas percepções e concepções dos professores alfabetizadores sobre a formação continuada no âmbito do PNAIC, alfabetização e letramento. Corroboramos as ideias de Tardif (2000), quando salienta que todos os docentes são considerados práticos refletidos ou “reflexivos” com grande capacidade de opinar e decidir sobre suas próprias práticas.

A pesquisa também teve como material de informação as legislações pertinentes, análise documental dos cadernos do PNAIC, reuniões com a Prof<sup>a</sup> Dra. Elaine Constant, Coordenadora Geral do PNAIC no Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizadas na sala que sedia o PNAIC, nas dependências daquela unidade universitária. Essas reuniões tinham como objetivo a coleta de dados oriundos do SISPACTO e de outras informações acerca do Programa, relevantes para a presente pesquisa.

Vale ressaltar que, após algumas conversas com a Professora Elaine Constant, entendemos a necessidade de buscar mais informações do PNAIC referentes ao município do Rio de Janeiro, na própria SME-RIO. Inicialmente a busca se deu na Gerência de Formação Continuada do Professor Regente da Escola de Formação Paulo Freire e, em seguida, a incursão foi à Coordenadoria de Educação Básica, diretamente ligada à Subsecretaria de Ensino, onde pudemos interagir com a Coordenadora Local do PNAIC. Porém, houve grande dificuldade na obtenção de documentos relevantes para a pesquisa, pois verificamos a insuficiência de material em meio físico e eletrônico referentes ao Pacto.

Surgiu então, a partir dos encontros com a Professora Elaine Constant, o convite para participação como ouvinte nos Seminários Regionais “As vozes dos municípios no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, promovidos pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de



Janeiro (FE/UFRJ), juntamente com o Comitê Estadual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ), formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)/RJ, no ano de 2019.

A participação nos seminários foi necessária e extremamente enriquecedora para aumentar o entendimento acerca do Pacto e compreender as ponderações das palestrantes e professoras cursistas, pois foi possível vislumbrar suas reflexões, percepções e sentimentos.

Outro material imprescindível foi a coleta e a análise das entrevistas semiestruturadas: para tanto, foram selecionadas onze professoras alfabetizadoras do município do Rio de Janeiro, que haviam realizado o curso de formação continuada no âmbito do PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Em seguida, foram elaboradas questões referentes aos dados gerais das professoras participantes e formuladas sete questões para a entrevista. Entretanto, para realizar uma análise mais acurada das respostas enviadas pelas professoras participantes da pesquisa, definimos seis categorias que agrupassem de modo sistemático e analítico as concepções proferidas por cada uma das entrevistadas. Corroboramos assim as afirmações de Jacob e Shaw (1998, p.155) “categorização é um processo cognitivo de dividir as experiências do mundo em grupos de entidade, ou categorias, para construir uma ordem física e social do mundo”. Assim sendo, vejamos a seguir as categorias de análise selecionadas para esta pesquisa:

1. Motivação dos professores para participar do PNAIC.
2. Contribuições do PNAIC;
3. Conteúdo, metodologia e material pedagógico;

4. Mudanças na prática docente em função do PNAIC;

5. Melhorias no desenvolvimento do aluno em função do PNAIC

6. Obstáculos à implementação do conteúdo abordado no PNAIC na prática docente.

Obtivemos retorno de nove entrevistas respondidas através de uma rede social de mensagens, além de duas que foram realizadas de modo presencial. As questões foram selecionadas e discutidas, visando a responder aos objetivos desta pesquisa; as perguntas realizadas às professoras alfabetizadoras participantes encontram-se no apêndice deste trabalho.

Após as entrevistas, iniciamos sua transcrição. A primeira transcrição foi realizada de forma fiel ao respondido, ou seja, na íntegra, contendo inclusive interjeições e vícios de linguagem, para garantir a fidedignidade das respostas. Nesse momento, ratificamos a afirmação de Lüdke e André:

“A escolha de uma ou de outra forma de registro será feita em função de vários fatores, [...] e também da preferência, do estilo de cada entrevistador. Em alguns casos é possível até utilizar as duas formas concomitantemente. De qualquer maneira é importante que, ao nos decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação do exigidos do entrevistador. Quanto mais preparado estiver ele, quanto mais informado sobre o tema em estudo e o tipo de informante que irá abordar, maior será, certamente, o proveito obtido com a entrevista. Como em qualquer outra técnica, é necessário verificar cuidadosamente se as informações pretendidas exigem mesmo essa técnica ou se poderiam ser conseguidas por outros meios de aplicação mais fácil ou menos cara” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.38).

Nesse contexto, percebemos que todas as pesquisas documentais, bibliográficas, reuniões e seminários realizadas na busca para compreensão do tema foram essenciais para elaboração e categorização das questões das entrevistas, tornando-se primordial para o êxito desse trabalho. Essa mesma constatação se fez presente quando da análise dos dados.

Ainda segundo Lüdke e André (1986, p.38). “analisar os dados significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e demais informações disponíveis” Sendo assim, para dar início à análise das entrevistas foi necessário organizar o material e a transcrição das entrevistas realizadas para, em seguida, iniciar a leitura a crítica dos elementos de empiria nelas contidos, com base nas categorias formuladas.

Com relação aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistadas onze professoras alfabetizadoras, que, para melhor esclarecimento e garantia do anonimato das professoras alfabetizadoras participantes, foram denominadas como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11. São todas do sexo feminino. Atuam em escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, em diferentes CREs, desde o 1º ano até o 3º ano do ensino fundamental. Foram participantes de cursos de formação continuada no âmbito do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 ou 2015. À época da entrevista, todas estavam em pleno exercício docente. As professoras entrevistadas têm experiências docentes que variam entre 7 a 22 anos, em redes públicas de ensino.

Convém mencionar que a presente pesquisa difere dos demais trabalhos já publicados acerca do assunto, pois, como se pode perceber, além de pesquisar as percepções dos professores alfabetizadores que participaram do PNAIC, intenta expor as propostas trazidas em cenário nacional, em diferentes momentos e por diferentes programas. Essa ação atende não apenas à natureza qualitativa que impulsiona o estudo, quanto à necessidade de verificar, seja a permanência e o fortalecimento de algumas ideias, seja o desaparecimento ou a supressão de outras concepções.

## **1.5 Organização do Trabalho**

Após o presente capítulo, de caráter introdutório, o segundo capítulo versará sobre os conceitos de alfabetização e letramento, abordando a questão conceitual por meio da literatura especializada, mas também com base nas concepções de alfabetização e de letramento advindas dos documentos que sustentam o Pacto.

O terceiro capítulo tratará das políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores. Nesse ponto, já amparada pelo lastro histórico, a análise poderá esmiuçar com maior vigor, não apenas os conceitos e modelos de formação continuada, como compará-los às orientações promovidas pelo PNAIC. Soma-se a isso a oportunidade de investigar os usos dos conceitos de letramento e alfabetização nos processos de formação docente e de questionar se a formação continuada de professores alfabetizadores tem contribuído para a qualidade da educação.

O quarto capítulo, já reduzindo a amplitude do enfoque, encampa a missão de estreitar ainda mais o escopo da investigação e, desse modo, busca detalhar o que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sua contextualização, legislação e principais concepções, pontuando os aspectos mais importantes que desencadearam seu lançamento até a atualidade.

Enfim, no quinto capítulo faz-se a restituição de todas as etapas da pesquisa de campo, verticalizando as análises sobre a contribuição do PNAIC para a formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. O capítulo está predominantemente assentado na análise de conteúdo das entrevistas realizadas com professores daquela rede, que participaram de cursos de formação continuada no âmbito do PNAIC, observando os efeitos dessa formação continuada, suas potencialidades e limites, bem como sua aplicabilidade na prática docente cotidiana.

Por fim, reunimos o sumo de todas as linhas investigativas exploradas neste trabalho e formulamos juízos sob a forma de considerações finais, buscando minimamente alinhavar as distintas questões formuladas e analisadas, permeadas pelo quadro teórico, de modo a contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o fenômeno investigado.

## **2 - ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

*“Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Paulo Freire).*

Neste capítulo, abordaremos um eixo teórico fundamental para esta pesquisa: as distinções e as interfaces entre os processos de alfabetização e de letramento. Com efeito, o presente estudo se propõe a examinar uma política pública de alfabetização de crianças oficialmente materializada sob a forma de um programa federal: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, consideramos imprescindível discutir os conceitos de alfabetização e de letramento, em diálogo com autores que se dedicam ao tema, mas também com os pressupostos que fundamentam a proposta do PNAIC.

A alfabetização é um tema que tem sido objeto de pesquisas e análises em várias esferas do campo educacional brasileiro. São muitos os pesquisadores que apontam para a necessidade de refletir e dialogar sobre esse importante e decisivo processo. Soares chama a atenção para um desafio matricial:

A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização (SOARES, 2004, p.9).

Historicamente, os professores alfabetizadores têm convivido com diferentes entendimentos que procuram definir tanto a alfabetização como o

letramento, no âmbito da aprendizagem inicial da língua escrita. Com efeito, trata-se aqui de um dos grandes desafios recorrentes da escola brasileira: alfabetizar letrando.

Soares (2004) aponta que, no Brasil, em meados dos anos 1980, uma das primeiras referências ao termo alfabetização e letramento foi realizada por Tfouni, conforme destacado:

Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, *Adultos não alfabetizados o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (1988), aproxima alfabetização e letramento, é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e alfabetização* (1995) (SOARES, 2004, p. 8).

Entretanto, de acordo com Soares (2011), a proposta de alfabetização muitas vezes se apresenta somente no âmbito escolar, o que não é suficiente para tornar a criança letrada. Afinal, não basta que a criança saiba ler, mas é preciso que ela faça uso dessa habilidade nas práticas sociais, em diferentes processos de socialização. Estamos em sintonia com a autora, quando afirma que, enquanto o aluno não enxergar finalidade para o aprendizado, certamente não terá interesse nas propostas oferecidas pela escola. Vale ressaltar que esse processo não se encerra no ciclo de alfabetização.

Para compreender se há uma similitude entre o conceito de letramento e o de alfabetização, torna-se oportuno refletir sobre as características destes dois processos pelos quais a criança passa na aquisição da leitura e da escrita.

Assim, baseados em pesquisas de Kleiman, Morais e Soares, entre outras, pretendemos apontar as diferenças e as similaridades entre aqueles conceitos. De acordo com Soares (2001, p.47), “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e

letrado”. Sendo assim, é preciso compreender a distinção e a indissociabilidade desses conceitos, pois sua compreensão como meros sinônimos é imprecisa e conduz a equívocos conceituais e práticos. Em outras palavras, a pura e simples substituição de um termo por outro ou mesmo a concepção da alfabetização como pré-requisito para o letramento devem merecer tratamento mais rigoroso, do ponto de vista científico.

Para aprofundar e superar esses entendimentos superficiais, muitas vezes polêmicos e contraditórios, temos as contribuições de Soares (2003), que trata a alfabetização e o letramento como dois processos de aprendizagem distintos. Reafirmamos aqui que nosso entendimento se coaduna com o pensamento postulado pela autora, de modo a ressaltar que ambos são processos multifacetados, complexos e distintos. Ainda de acordo com Soares (2018, p.35), devem ser apreendidos “como um todo, porque essa é a natureza real dos atos de ler e escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências”.

Convém sublinhar as diferenças entre alfabetização e letramento, de acordo com Soares: o indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado e vice-versa. E o indivíduo analfabeto pode ser letrado, quando está em meio à leitura e à escrita do mundo, fazendo uso de suas práticas sociais e de outros códigos de expressão. Sobre as relações entre letramento e alfabetização, Soares (2004) assevera:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita-o letramento (SOARES, 2004, p.14).

A autora acrescenta:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Portanto, podemos afirmar que a apropriação da escrita é diferente do processo de ler e escrever. Soares (2012) esclarece que saber ler e escrever significa possuir uma tecnologia de codificar e decodificar os símbolos da língua escrita, enquanto que a apropriação da escrita revela que o sujeito a reconhece como algo que lhe pertence. Para aprofundar essa afirmativa, Soares destaca:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, p.39 - 40).

Dessa forma, é necessário compreender os dois conceitos e suas particularidades, pois são processos diferentes que necessitam de competências específicas e se desenrolam por meios e formas de aprendizagem diferenciadas. A função e o significado de cada um desses processos não podem, portanto, ser confundidos.

Todavia, Soares (2001) defende que se realize uma alfabetização articulada com o letramento, que requer várias habilidades, lembrando que algumas vezes as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, ou seja, não faz uso dessa prática em sua vida cotidiana. Ainda de acordo com a autora, “aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica constituem dois processos, e um não está antes do outro” (SOARES, 2003, p. 17).



Morais (2013) corrobora o posicionamento de Soares, quando afirma que é necessário identificar as especificidades e entrecruzamentos dos processos de alfabetização e de letramento, reconhecendo, assim, que são processos distintos, mas que precisam ser trabalhados ao mesmo tempo. Este posicionamento fica explícito quando o autor afirma que:

Temos, hoje, um amplo consenso de que, na escola, precisamos alfabetizar letrando, isto é, precisamos vivenciar com nossos alfabetizandos, simultaneamente, tantos os princípios e convenções da escrita alfabética como as práticas de leitura/compreensão de textos, assim como a produção de textos (MORAIS, 2013, p. 12).

Nesse sentido, Albuquerque (2007) e Moraes (2006) estão alinhados com Soares quanto à concepção de alfabetização e de letramento, suas diferenças e importância. Outro ponto em comum entre Albuquerque e Moraes refere-se ao valor que ambos atribuem ao trabalho sistemático em torno da apropriação do sistema de escrita alfabética. A esse respeito, Albuquerque (2007) afirma:

[...] a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético e essa apropriação não se dá, pelo menos, para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE, 2007, p. 19).

Compreendemos, assim, que ambos os autores reforçam a necessidade de se trabalhar sistematicamente com o Sistema de Escrita Alfabética, procurando, dessa forma, assegurar o trabalho com as especificidades da alfabetização. Contudo, nas palavras de Leal (2007):

[...] precisamos conciliar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita e o desenvolvimento de estratégias de compreensão e produção de textos orais e escritos, sem negligenciarmos nenhuma dessas duas dimensões da escolarização inicial. Realizando uma ação planejada, temos mais condições de dar conta dessa complexa tarefa que é alfabetizar letrando (LEAL, 2007, p. 92).

De acordo com Soares (2004), essas especificidades ficaram perdidas quando houve a entrada do termo letramento em nosso país, mas precisam ser trabalhadas a partir de diferentes textos e de seus usos sociais.

Segundo Kleiman (2005) e Soares (2004 e 2009), os estudos sobre o letramento tem como foco o uso da modalidade escrita da língua pelas diferentes sociedades grafocêntricas. Essas diferenças se referem à alfabetização como um processo individual de aquisição da leitura e da escrita e ao letramento como processo marcadamente social.

Não se pode esquecer que tanto a alfabetização quanto o letramento podem acontecer fora do âmbito escolar, pois muitas famílias alfabetizam e letram suas crianças em casa. Entretanto, essa possibilidade de alfabetização pela família não retira da escola a responsabilização pela educação de crianças, adolescentes e jovens. Menos ainda nestes tempos atuais, em que estranhas teses de negação da escola tentam disputar o pensamento da sociedade brasileira.

Isso posto, é essencial que o professor alfabetizador compreenda as especificidades das concepções de alfabetização e de letramento, tirando proveito das referências e dos saberes prévios sobre a leitura e a escrita que todo aluno traz consigo. Nessa toada, endossamos o que propõe Soares:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias (SOARES, 2004, p.16).

Com efeito, os processos de aquisição destas habilidades se tornam significativos e prazerosos para os alunos, quando o docente compreende o letramento, não como um método, mas como uma prática educativa, social e cultural. Uma boa pista é olhar para a leitura e a escrita, sem perder de vista a atenção no sujeito que aprende. Soares (2004, p. 16) ainda esclarece que deriva daí “a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”.

## **2.1 Ciclo de Alfabetização no âmbito do PNAIC**

Podemos iniciar a discussão pelo conceito mais objetivo do ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se trata de um tempo de três anos sequenciais, ou seja, sem interrupções para que as crianças possam consolidar sua alfabetização. O PNAIC Caderno 2 (2012, p. 7), afirma que: “Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares, com autonomia”.

Para darmos sequência ao estudo deste tema é fundamental esclarecer o que significa estar alfabetizado. O Manual do PNAIC (2012) apresenta a seguinte definição:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (MANUAL PNAIC, 2012, p. 17).

Entretanto alfabetizar não é tão somente ensinar a criança a ler e escrever, mas deve garantir a inserção da criança na cultura escolar permitindo a

consolidação dos direitos de aprendizagem, das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática, além da ampliação de seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento, que compõem a base nacional comum para o ensino fundamental de nove anos (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC), através da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos. O processo de alfabetização se dará nos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, para que a criança possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, visto a complexidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. A proposta é que, ao final do ciclo, a criança esteja alfabetizada. O presente documento declara que:

[...] o foco inicial do debate curricular, para o Ensino Fundamental, abrange os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza. As razões que levam esse Ministério a priorizar neste momento o Ciclo de Alfabetização estão relacionadas às ações elencadas, anteriormente, e aos dados sobre os índices de analfabetismo e de baixa proficiência dos estudantes brasileiros nas habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2006, p.15).

A Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, estabelece em seu artigo 30, que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade

da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p.8).

A aludida Resolução, no parágrafo primeiro do mesmo artigo, reserva o mesmo entendimento para as escolas e redes que organizem seu processo de alfabetização em um sistema seriado:

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p.9).

Como podemos observar na citada Resolução, o ciclo de alfabetização no ensino fundamental deve ser sequencial, não passível de interrupção, com isso ficou entendido que não se pode haver retenção/reprovação do aluno na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. O sistema de ciclo se ampara justamente pela crença de que cada aluno aprende em um tempo, e que não cabe a reprovação se o processo de alfabetização não está consolidado. Segundo MEC/SAB (2010), “pesquisas já detectaram que a repetência durante esse período escolar não garante a alfabetização e pode prejudicar o rendimento escolar da criança no ensino fundamental como um todo”. Corroborando esta afirmação, Soares:

Pode-se assim admitir que a alfabetização até o final do 3º ano fundamenta-se não na crença de que é possível determinar com precisão o ano de escolarização e a idade em que deve estar concluída a alfabetização da criança, mas na importância e, mais que isso, na necessidade de garantir a todas as crianças, depois de um certo número de anos de escolarização, um domínio básico da leitura e da escrita, imprescindível como meio de superação das desigualdades, que os dados tem evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2018, p.345).

Também podemos verificar este entendimento no caderno de avaliação no ciclo de alfabetização do PNAIC (2012):

[...] Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem (CADERNO PNAIC, 2002, p. 45).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, fixa em sua Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”. Na primeira estratégia atinente à Meta 5, propõe-se estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. Na sexta estratégia, define-se que:

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 (Brasil, 2014, p.6).

Tais medidas estão em perfeita sintonia com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, onde reafirmam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo o final do terceiro ano do ensino fundamental, sendo um programa voltado para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Assim, o Pacto se propõe a atender simultaneamente os dois grandes problemas mapeados pelo MEC, de alfabetização e letramento dos alunos até o final do terceiro ano, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Assim, as orientações da meta 5 se apresentam como eixos “norteadores do PNAIC” para o desenvolvimento de

diferentes ações destinadas à alfabetização. Este documento tem por objetivo a implantação de diferentes ações e projetos visando à melhoria da alfabetização e, conseqüentemente, a qualidade educacional. (BRASIL, 2014).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, através dos Cadernos de Formação, fornecem grande embasamento teórico em seus conteúdos, os quais levam em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização. Podemos extrair deste documento que:

A organização do Ciclo de Alfabetização possibilita, de acordo com o Caderno de Apresentação do Pacto nacional pela Alfabetização na idade Certa (doravante PNAIC), levar em conta três aspectos relevantes: 1) o tempo de apropriação da cultura escolar, quando as crianças “aprendem a ser estudantes”; 2) o tempo para o trabalho de apropriação e consolidação de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), considerando a complexidade desse sistema notacional; e 3) a aquisição de “mais autoconfiança das crianças na aprendizagem dos demais componentes, sem que haja a reprovação nesse início de escolarização” (BRASIL, 2012a, p.23).

Diante do exposto, Mainardes (2007) esclarece que as políticas de ciclos não devem apenas definir os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo dos três anos, pois representa principalmente a superação da avaliação somativa pela avaliação formativa e diagnóstica.

O autor afirma ainda que, mesmo de maneira subjetiva a proposta de ciclo valoriza metodologias centradas no aluno. Diante de tantas questões, essa proposta mostra-se como um caminho para se constituírem em uma mudança essencial e não apenas formal no combate a evasão, distorção idade-série e conseqüentemente no analfabetismo.



## **2.2 Nuances Teórico-Metodológicas na perspectiva do PNAIC**

No contexto da educação contemporânea, a alfabetização de crianças é demanda fundamental para a formação de uma sociedade letrada. Nesse sentido, consideramos relevante trazer para a discussão a alfabetização e suas metodologias, traremos uma perspectiva histórica com alguns recortes para acompanharmos os movimentos que nos trouxeram até aqui, além de uma breve abordagem sobre a concepção atual de alfabetização e as práticas de letramento apontadas em documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que prevê inicialmente “alfabetizar todas as crianças ao final do 3º ano do ensino fundamental”.

Desde a invenção da escrita que a alfabetização é alvo de discussões, no entanto, estamos com pouco mais de dois séculos de escolarização de massa no mundo ocidental Graff (1990). Diante de tal afirmativa entendemos que as práticas de alfabetização estão em constante transformação, desde que se fez necessário o ensino da leitura e escrita. Isso significa que foi e ainda é necessário refletir sobre as práticas de alfabetização e as estratégias para formação de professores alfabetizadores.

No entanto, conforme Soares (2018) a história da alfabetização no Brasil nos mostra que o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita, impulsiona mudanças periódicas de paradigma e de concepção de métodos.

Vale ressaltar ainda que no Brasil, no final do século XIX e em parte do século XX, a alfabetização foi reduzida ao ensino de “codificação” e “decodificação” de símbolos. Nesse contexto, houve a necessidade da criação de diferentes métodos de alfabetização recebendo, ao longo do tempo, sucessivas e



pretensas soluções a fim de resolver a questão da alfabetização revezando entre métodos tradicionais e inovadores, Mortatti (2000). A esse respeito, temos:

Até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever, que envolviam os sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Tais métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos), se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação (PNAIC CADERNO 1, 2012, p. 07).

De acordo com Soares (2018, p. 35) “os métodos não constroem um processo linear, mas como consequência de muitos e vários fatores intervenientes, configuram-se como um processo de grande complexidade”. De acordo com Frade, metodologia pode ser assim concebida:

A palavra ‘metodologia’ se refere a um conjunto amplo de decisões relacionadas ao como fazer e implica decisões relativas a métodos, à organização da sala de aula e de um ambiente de letramento, à definição de capacidades a serem atingidas, à escolha de materiais, de procedimentos de ensino, de formas de avaliar, sempre num contexto da política mais ampla de organização do ensino (FRADE, 2007, p. 32-33).

Assim sendo, com base nos estudos de Carvalho (2008), apresentamos os métodos de alfabetização, os quais se agrupam em métodos sintéticos e métodos analíticos.

Os métodos sintéticos compreendem o método alfabético, que toma como unidade a letra; o método fônico, que toma como unidade o fonema; o método silábico, que toma como unidade um segmento fonológico mais facilmente pronunciável, que é a sílaba. Esse método considera como unidade de análise: a letra, o fonema ou a sílaba. Tendem a remeter a comportamentos behavioristas, comportamentos operantes para aprender, associando estímulo e resposta, processo em que somente os estímulos significativos devem ser reforçados, Franco (1997). Assim, primeiro deve-se aprender a mecânica da

leitura (a decifração), para então chegar à compreensão do que se lê. Portanto o ensino e a aprendizagem da leitura são da parte para o todo. Carvalho afirma que:

Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do Português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba (CARVALHO 2008, p. 28).

Já os métodos analíticos, de acordo com Frade:

Os métodos analíticos partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais conhecidos os métodos globais de contos, o de sentencição e o de palavração. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização. Assim, esses métodos buscam atuar na compreensão, por entenderem que a linguagem escrita deve ser ensinada à criança respeitando-se sua percepção global dos fenômenos e da própria língua. São tomados como unidade de análise a palavra, a frase e o texto. Esses métodos supõem que, baseando-se no reconhecimento global, como estratégia inicial, os aprendizes podem realizar, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (FRADE, 2005, p.22).

Sobre isto, Carvalho afirma que:

São os chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas, ou seja, enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos ou globais, e paralelamente identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos (CARVALHO, 2008, p. 18).

A autora esclarece que não se pode responder qual é o melhor método, pois cada um tem sua especificidade e “sempre há uma autoridade para garantir que o método A é melhor que o método B” Carvalho (2008, p. 45). No cotidiano atual da educação, Constant sublinha:

A preocupação com metodologias ou práticas alfabetizadoras é ainda frequente entre os professores da rede pública de ensino, pois declaram por

meio de depoimentos orais, no curso de formação do Pacto, a necessidade de ajuda para o trabalho com as turmas em processo de alfabetização. Ao que parece, os docentes indicam o desejo de aprimoramento profissional, mas que contemplasse uma formação tanto teórica quanto prática (CONSTANT, 2013, p.15).

Carvalho (2008, p. 46) afirma que só o conhecimento dessas bases teórico-metodológicas não é suficiente, “a boa aplicação técnica de um método exige prática, tempo e atenção para observar as reações das crianças, registrar os resultados, ver o que acontece no dia a dia e procurar solução para os alunos que não acompanham”. Corroborando com as ideias de Carvalho, Soares esclarece que:

[...] já não se pode pretender utilizar de um único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso lançar mão de métodos, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2010b, p. 27).

Soares salienta que “[...] para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método” Soares (2004, p. 11).

Na década de 1990, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno, o letramento que desde então vem sendo amplamente abordado em estudos relacionados à leitura e a escrita. Segundo Soares (1998, p.16), “o termo letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa “*literacy*”, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever [...]”. Corroborando com a ideia, Rego, Morais e Albuquerque afirmam:

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “iletradas”,

pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004).

Todavia, as discussões sobre alfabetização e letramento acompanharam o desenvolvimento de um vasto campo de conhecimento composto de diversas áreas específicas, tais como a Linguística, a Psicologia, a Psicolinguística, a Sociolinguística e, sobretudo, a Pedagogia, área de conhecimento que precisa dar respostas bem concretas aos professores sobre como organizar o processo ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. Assim, partimos da ideia de que tais pressupostos sobre alfabetização na perspectiva do letramento toda a pessoa considerada alfabetizada deve ser:

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, 2012, p.26).

Em materiais mais recentes, percebemos um aprofundamento da discussão sobre alfabetização. Podemos observar em trecho extraído do Documento orientador do PNAIC (2017), que a alfabetização é compreendida como:

(...) um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (PNAIC, 2017, p. 12).

Nesse sentido a alfabetização é abordada em suas particularidades como um conjunto de habilidades de natureza complexa solicitando que se faça uso da interdisciplinaridade como movimento relevante desse processo. Se tornando cada vez mais significativo ao professor compreender a importância do mo-

vimento de reflexão sobre a sua ação sendo a aula o momento mais relevante de sua prática, é nesse espaço e tempo que os saberes se entrecruzam e deles emergem novas zonas de desenvolvimento Vygotsky (1992), permeadas por competências, conhecimentos e intuições, advindos de suas práticas de sucesso: a rigor, o que acontece em sala de aula é muito mais do que imaginamos. De acordo com Freire (1997, p. 44) “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Importa dizer que o conceito de letramento é definido por Soares (2001, p. 47) como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Sobre este tema, Frade declara que:

Sabemos também que não é apenas a escola que apresenta a escrita à criança: é a própria sociedade. Reconhecer isso, no entanto, não retira da escola seu papel fundamental de ensinar o sistema de escrita e de propor situações autênticas de uso. Ao contrário, se concebemos a alfabetização num contexto mais amplo, que envolve a criança como um ser ativo e a escrita como objeto social, logicamente vamos adaptar as didáticas a essa nova postura (FRADE, 2005, p.10).

Observamos que há muito se vem buscando definir os termos alfabetização e letramento, tanto os professores alfabetizadores como os pesquisadores da área têm convivido com diferentes compreensões, muitas vezes conflitantes no âmbito da aprendizagem inicial da língua escrita. A rigor, alfabetização e letramento têm significados nem sempre convergentes, mas apresentam um traço comum: “são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita” Soares (2010a, p. 60).

A fim de compreendermos esses termos, buscamos, nas contribuições de Rojo (2009), que trata alfabetização e letramento como duas aprendizagens indissociáveis que implicam, sobretudo, capacidades específicas:

Alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão), e memória dos grafemas (letras, símbolos e sinais), que devia ser associado, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez construída essas associações, uma vez alfabetizado, o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo, e ao texto, acessando assim linear e sucessivamente, seus significados [...] Nessa teoria as capacidades eram de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler (ROJO, 2009, p. 76).

Corroborando a afirmativa de Rojo, as definições de Soares (2012) esclarecem que há uma diferença entre o letramento e a alfabetização, pois o indivíduo alfabetizado que aprende a ler e a escrever não é necessariamente um indivíduo letrado e vice-versa. Indivíduo analfabeto pode ser letrado se participa, envolve e se vive no meio da leitura e escrita e das práticas sociais de leitura e escrita. Nas relações entre letramento e alfabetização, Soares (2004) conclui que:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização- e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita-o letramento (SOARES, 2004, p.14).

A autora acrescenta:

Ambos são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve no contexto da e por meio das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Sendo assim, podemos afirmar que o fato de ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Soares (2012) esclarece que aprender a ler e escrever é o mesmo que codificar e decodificar os símbolos da língua

escrita, enquanto que ter se apropriado da escrita é o sujeito reconhecê-la como propriedade sua. Desta forma Soares (2012, p. 39-40) salienta que “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento”.

Portanto, fica claro que o ensino não pode ser somente um processo de transferência de conhecimento do professor para o aluno, “pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” Freire (2001, p.19).

As definições de Soares (2003) sugerem a alfabetização como um processo bastante vinculado à escolarização, e o letramento como um fenômeno mais amplo relacionado aos usos da escrita nas mais diferentes esferas sociais, o que envolve a escola, mas não se limitando a ela. Em função disso, os estudos sobre o letramento focalizam, por exemplo, o uso da modalidade escrita da língua pelas diferentes sociedades grafocêntricas, investigando que valores os sujeitos dessas sociedades atribuem à escrita. Já os estudos sobre a alfabetização são mais restritos ao âmbito escolar.

Entretanto, de acordo com Kleiman (1995), as práticas de letramento ocorrem em vários contextos sociais, incluindo a escola. A autora completa que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Nesse sentido, a oralidade é constituinte do letramento na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita, acrescenta:



[...] a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento [...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Rojo (1995) defende e evidencia, por meio de suas pesquisas, como a oralidade é essencial na constituição do letramento durante a infância. Para a autora, a oralidade é quem promove o processo do letramento, já que é a partir do contato, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita. Este conceito evidencia-se:

[...] é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/ escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (ROJO, 1995, p. 70).

Soares (2003) também enfatiza que a alfabetização não deve ficar limitada apenas ao espaço da sala de aula, pois precisa envolver-se com o uso social da língua, que se materializa em diferentes usos para além da escola e pode acontecer fora do âmbito da escola, pois muitas famílias alfabetizam suas crianças em casa, por exemplo. Entretanto, essa situação de alfabetização pela família não retira da escola a condição de principal espaço para ensinar a ler e a escrever, pois de modo diferente à concepção de letramento, a ação de alfabetizar, devido a suas especificidades, é bastante restrita à escola, culminando no trabalho do professor na sala de aula.

Para essa aproximação, as falas dos que defendem a alfabetização numa perspectiva de letramento sugere o ensino do sistema de escrita alfabética relacionado às práticas sociais de uso da escrita, pois, em sociedades marcadas intensamente pela cultura da escrita como a nossa, não basta o sujeito saber ler e escrever: precisa se apropriar da leitura e da escrita: “Apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”, proclama



Soares (2010, p. 39). E, na mesma perspectiva:

[...] defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos (PNAIC CADERNO 1, 2012, p. 22).

É importante salientar que a educação, como assinala em Charlot (2001, p. 25), constitui “[...] triplo movimento de humanização, de subjetivação e de socialização indissociáveis, que supõe um processo de apropriação do mundo”.

O objetivo deste capítulo foi de retomar aqueles movimentos que tiveram grande força no campo da alfabetização no Brasil, tratando mais especificamente dos métodos analíticos e sintéticos. Não foi nosso intuito, portanto, aprofundar de forma extensa cada uma dessas questões, por entendermos que há uma vasta literatura disponível, que trata desses métodos e proposições de forma bastante detalhada, como ressaltam os documentos institucionais do PNAIC:

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. Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças (MANUAL PNAIC, 2012, p. 20).

O Caderno de Formação do PNAIC nº 1 (2012, p. 22), que trata mais especificamente sobre o currículo na alfabetização, suas concepções e princípios, esclarece que o Pacto não defende um método definido para que os professores

alfabetizadores apliquem em seu fazer docente. Ele se coloca como um “ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas”. O documento descreve:

[...] temos vivido também um amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Reportagens publicadas em revistas de grande circulação criticam o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, afirmando ser tal abordagem responsável pelo baixo índice de leitura apresentado por nossos educandos nos processos de avaliação. Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento (PNAIC CADERNO 1, 2012, p. 18).

Acreditamos que ensinar aos alunos a se apropriarem da leitura e escrita é um grande desafio e requer um olhar crítico-reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre suas teorias e metodologias. Pois é essencial, que os sujeitos apreendam o domínio de competências de uso dessa tecnologia para a atuação que também é ideológica e política. Soares (2012, p.58) afirma que “enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais – como têm sido – elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão”.

Portanto, essa proposta corrobora a discussão empreendida por Soares (2012) de que é preciso ir além de antigas práticas para a construção, não de um único método acreditando ser este capaz de revolucionar a alfabetização, ou melhor, dizendo no seu sentido mais amplo “aprendizagem inicial da língua escrita” Soares (2018, p.16). Mas de uma formação contínua e permanente capaz de subsidiar diálogos que façam com que os educadores possam repensar a todo o momento suas práticas. O Documento Orientador de 2017 corrobora:

Independentemente do material selecionado pela rede, é fundamental haver sinergia entre Gestão, Material e Formação para alcançar os resultados de ensino e aprendizagem. O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva que prepara uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida (DOCUMENTO ORIENTADOR – PNAIC EM AÇÃO 2017, p.11).

Diante do exposto, compreendemos que o professor é determinante no processo de alfabetização. Entretanto, muitos professores alfabetizadores revelam-se com formação pouco consistente ou até mesmo incompleta, trabalhando em condições precárias e com poucas chances de participar de ações de formação continuada. É exatamente o foco do próximo capítulo, em que vamos discorrer, com maior profundidade, sobre um dos maiores desafios da educação brasileira: “assegurar uma formação inicial e continuada que valorize a trajetória profissional, mas que torne esta etapa de ensino mais atrativa para os professores, assegurando as condições necessárias para que eles desempenhem seu trabalho com competência e entusiasmo” Manual PNAIC (2012, p. 23).

### **3 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

*...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.*  
(Paulo Freire)

Neste capítulo, enfatizaremos a importância da formação continuada de professores face à missão de alfabetizar nossas crianças, expondo conceitos, percursos, contextos e tendências. Cabe debater, logo de início, a influência que os organismos internacionais exercem sobre as políticas públicas de educação no Brasil. Contudo, destacamos, de acordo com Alves (2012), a necessidade de fazer um resgate histórico com o intuito de delinearmos uma proposta de investigação coerente:

A formação crítica, inclusive a de educadores e alunos, em qualquer nível, não pode abrir mão de um mergulho na reflexão histórica, como parte do exercício de investigar os problemas educacionais sob novos ângulos. A história da educação não fornecerá um repertório de experiências a serem aplicadas nos dias atuais como soluções possíveis. Mas ela abrirá canais de acesso a uma dimensão que integra a ação educadora de maneira indissociável, que é essa sua relação com o passado. Longe de se constituir numa face visível, unidimensional e de fácil alcance, esse é um campo nublado e cheio de armadilhas (ALVES, 2012, p. 209).

### **3.1 Influência dos Organismos Internacionais sobre a Educação no Brasil**

Para alcançar tais objetivos utilizaremos como marco inicial a Constituição Federal de 1988 até a atualidade. A partir da década de 1990 através de documentos internacionais que atribuíram à educação o fortalecimento da competitividade acirrada, havendo a necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, solicitado pelo sistema capitalista. “[...] diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia” Shiroma, Moraes, Evangelista (2011, p. 47).

Daremos enfoque no presente capítulo a quatro organizações, a saber: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Fundo Monetário Internacional (FMI); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Essas organizações têm como um dos principais objetivos promover um sistema mundial com a perspectiva da ideologia do capital e se situam numa posição estratégica em relação às políticas voltadas à educação. De acordo com Akkari (2011):

[...] é possível identificar três importantes prioridades das políticas educacionais inspiradas pelo Banco Mundial: dedicar metade dos gastos públicos para a Educação Básica; aumentar a participação do setor privado no âmbito educacional (principalmente Ensino Médio e Superior); descentralizar a gestão da Educação, dar prioridade à aquisição de conhecimentos e habilidades que possam ser mobilizados no setor produtivo e reformar os currículos escolares (AKKARI, 2011, p. 32).

Nesse contexto, estabeleciam mudanças nos papéis sociais da educação e conseqüentemente na organização legislativa educacional. As mudanças ocorridas nos setores de produção trouxeram a necessidade de readequar a educação, em que o desempenho e a eficácia passam a orientar as políticas públicas educacionais desde a referida década. Tomamos por base os argumentos de Netto (2001), que sublinha:

Por “questão social”, no sentido universal do termo, queremos significar o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que o surgimento da classe operária impôs no curso da constituição da sociedade capitalista. Assim, a “questão social” está fundamentalmente vinculada ao conflito entre o capital e o trabalho (...) (NETTO, 2001, p. 17).

Para acompanhar as tendências mundiais, esses organismos internacionais foram decisivos na imposição pelos ajustes fiscais e estruturais que ocorreram na América Latina e, em especial, no Brasil. Todas essas propostas de políticas educacionais delineadas nesses documentos e eventos durante os anos de 1990, com algumas variações, fixam como orientações a “centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização)” e essas orientações sofreram pequenas variações no período seguinte Miranda (1997, p. 40).

Partindo de tal cenário, é importante destacar que no governo de Fernando Collor (1990- 1992), instaurou-se a abertura do mercado brasileiro e a subordinação quase irrestrita do país ao capital financeiro internacional, representado precisamente por organismos que extorquem riqueza, interferindo e gerindo setores importantes do país Melo (2015).

Nesse contexto histórico, o primeiro grande projeto de educação em nível mundial, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.97), é a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Ainda de acordo com os autores, o campo da educação é mar-

cado pela presença desses organismos internacionais que apresentaram uma “visão para o decênio de 1990” e tinha como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Tornando-se o evento que marca a redefinição da educação, apontando diretrizes para a educação do século XX. Pela definição de normas para a “superação do atraso educacional” das regiões do mundo que compõem a periferia do capital, como relatam Shiroma, Moraes e Evangelista:

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Esse evento foi o marco do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como ‘E 9’, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’ (Education for All, EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p.56-5).

Essas agências internacionais patrocinam eventos internacionais e propõem as diretrizes educacionais para os países da América Latina com o propósito de reduzir o analfabetismo, a violência e a pobreza. Assim sendo, a educação, entendida enquanto política pública educacional gera o levantamento de um debate significativo com relação à difusão do conhecimento nessa área. E tinha como eixo principal a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Ficou registrado na Conferência de Jomtien que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto

as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

### Segundo Leher (1998):

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego, para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (LEHER, 1998, p. 9).

No Brasil a partir da Conferência de Jomtien, se constituíram os Planos Decenais de Educação para Todos, em que as diretrizes e as metas foram contempladas. A meta principal do plano era, em dez anos (1993-2003), a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação fundamental.

A partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) concretizou-se uma intensa reforma educacional, que de modo significativo alterou a natureza e o perfil do sistema educacional brasileiro, subordinando-o à cartilha neoliberal elaborada e editada pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional. Sobre o governo FHC, Frigotto sintetiza:

[...] as reformas neoliberais, ao longo do Governo FHC, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à



sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 9).

De acordo com Yanaguita (2011, p.05), este “plano direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais a descentralização”.

Conforme destacado por Saviani (1999, p. 129), o “mencionado plano foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. Diante de tal cenário, percebemos que o arranjo político delineado no Brasil sob as palavras de Libâneo é que:

“a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimentos e habilidades necessárias ao mercado de trabalho. A essas estratégias do Banco Mundial para a educação juntam-se afirmações mais recentes e explícitas sobre a subordinação da educação ao mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 5).

O documento do Banco Mundial que atualmente fixa estratégias agora para o período 2011-2020 expõe os objetivos da “Aprendizagem para Todos” na próxima década, descreve:

Sobre as articulações entre educação e mercado de trabalho: acentuar a relevância da educação para o mercado de trabalho é um objetivo da estratégia (do Banco Mundial). Muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para um emprego em uma economia moderna competitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem obtendo os retornos prometidos pela educação. Com foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além das questões de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que



inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

Com essa conjuntura, é importante destacar que os organismos internacionais propuseram reformas para educação que abrangessem países da América e dentre eles estava o Brasil. O Banco Mundial (BM) foi um dos principais financiadores dessas reformas; além de financiá-las, também prestava assessoria aos países a fim de torná-los mais competitivos. Como bem destacou Torres:

O Banco Mundial não apresenta ideias isoladas, mas uma proposta articulada, uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 2009, p. 126).

A partir do século XX como mencionado anteriormente, tem-se fortalecido no Brasil a gestão por resultados, na dita modernização dos processos educativos, admitindo-se a gestão descentralizada e compartilhada através da participação dos usuários, agora chamados de clientes, seguindo as determinações dos organismos internacionais. Desta forma, Lopes e Castro destacam:

Na atualidade, pode-se dizer que convivem na escola diferentes modelos de gestão, mas é, no gerencialismo, que se apoiam os programas oficiais em implantação em todo o sistema nacional. O gerencialismo teoria administrativa decorrente da articulação entre participação e controle, que prevê, em seu arcabouço teórico, um conjunto de medidas aplicáveis desde a estrutura administrativa central até suas várias agências, passou a ser incorporado pelas empresas como modelo ideal de organização e gestão do trabalho e, posteriormente, foi utilizado pelas políticas públicas como o caminho para a modernização da administração pública, e, portanto, para a adequação às exigências contemporâneas (LOPES e CASTRO, 2012, p. 34).

Compreendemos a partir da citação acima que características de uma gestão pautada no gerencialismo, orientada pelos pilares do neoliberalismo se

fazem presente dentro da escola, por meio do discurso da descentralização, da responsabilização de diretores e professores por possíveis fracassos e sucessos de ações tomadas, focalizando em novas estratégias para o serviço público, com o objetivo de tornar a escola mais eficiente, ágil, competitiva e produtiva. A esse respeito, voltemos a Frigotto e Ciavatta:

A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 103).

A educação pública e de qualidade é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país e, segundo se compreende, é dever do Estado implantar políticas públicas capazes não apenas de garantir sua qualidade, mas o acesso e a permanência de todos. É possível afirmar, em vista desse entendimento, que a educação básica gratuita e irrestrita assegura a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e viabiliza tanto a progressão no trabalho quanto estudos posteriores. Podemos citar Durham (2010), quando sinaliza ao leitor que:

Toda análise de políticas educacionais precisa partir do reconhecimento de que nem os seus sucessos nem os seus insucessos são de responsabilidade exclusiva do governo federal. De fato, todo o ensino básico, da pré-escola ao ensino médio, é de responsabilidade de estados e municípios. O desenvolvimento da educação depende, em grande parte, da atuação das entidades federadas. Mas as políticas estaduais e municipais são tão ou mais importantes do que as intervenções federais para assegurar a frequência à escola e melhorar o desempenho dos alunos (DURHAM, 2010, p.153).

Saviani (2010) argumenta que o papel histórico desempenhado pelo sistema nacional de educação é a universalização do ensino básico e a consequente erradicação do analfabetismo, nos países em que foi de fato implantado. Por essa razão, o professor torna-se elemento fundamental e a formação continuada

passa a assumir uma função primordial neste contexto em que os processos formativos são apontados como um dos grandes fatores para a melhoria da educação. Porém, de acordo com o autor, o Brasil não se encontra nesse grupo de países, pelas seguintes razões:

a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosóficos ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2010, p. 381).

Vale a pena ressaltar, que as mudanças ocorridas na sociedade não devem ser entendidas como sendo de responsabilidade apenas das instituições de ensino, entretanto, é a partir da educação que poderá florescer uma nova consciência que promova a superação do estado de dominação para a construção de uma nova ordem social, capaz de trazer reflexões à luz de que tipo de educação almejamos diante do sistema capitalista. Provavelmente não encontraremos ideias prontas e acabadas, mas a reflexão sobre um tema de tanta relevância para os estudos educacionais da nossa realidade brasileira irá nos proporcionar algumas boas aprendizagens e debates.

### **3.2 Percursos da Formação Docente no Brasil**

A formação inicial e continuada dos professores vem sendo objeto de discussões e de grandes reformulações no Brasil e no mundo ao longo dos anos, “o fato é que a grande maioria dos países ainda não logrou atingir os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade pública para com os milhões de estudantes” Gatti, Barreto (2009, p. 8). Nesse quadro, a formação docente deve ser compreendida em toda sua

complexidade, numa perspectiva histórica que permita entender de que forma ocorreram os desdobramentos dessa formação no decorrer do tempo.

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 05 de outubro 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, constituem a base para a definição de novas políticas de formação dos profissionais da educação no país. Nestes marcos legais estão colocados os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se dedicam a essa formação, assim como das ações dos setores governamentais voltados à implementação dessas políticas, sobretudo desenvolvidas através de pactos, programas e projetos.

Conforme já assinalado anteriormente, no conjunto das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas no Brasil, a formação docente tem sido alvo de muitas regulamentações. Nesse contexto, a qualificação do professor vem sendo uma das prioridades da política educacional.

A valorização do profissional da educação, destacando-se a formação e a profissionalização do magistério, está contida na Constituição Federal, que a considera, em seu Artigo 206, Inciso V:

Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988).

O Capítulo VI da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), intitulado “Dos profissionais da Educação”, contém sete artigos, sendo que um deles trata das questões relacionadas à formação de professores. Neste particular, com uma preocupação em relação aos conteúdos que devem constar nos programas de formação, assim determina:

Art. 61. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamen-

tos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Dentre os objetivos visados pela educação, a formação de professores é considerada como um dos principais eixos sob o ponto de vista do processo ensino-aprendizagem. Pois, é essa formação que possibilita um caminho na construção de saberes docentes que respondam aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação. Nesse contexto, a LDB, em seu Título I - Da Educação, Art. 1º, determina:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

De acordo com o texto da LDB, mencionado anteriormente, a educação deve abranger o processo de formação do indivíduo, nos aspectos familiar, social, profissional, cultural e outros. Desse modo, a educação escolar deve ter relação direta com as experiências cotidianas dos alunos. Contudo, a formação de professores deve dar condições de assegurar a competência profissional dos seus docentes. Nesse sentido, Gimeno (1982) comenta que a formação de professores representa um dos elementos fundamentais da Educação e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Este preceito legal demonstra a preocupação dos legisladores com relação à necessidade de investir mais na formação através da prática, associada à teoria. Muitos estudiosos da educação têm feito críticas sobre a preponderância dos estudos teóricos na formação docentes sobre vivências que levem ao aprendizado da prática. Outro ponto a destacar diz respeito à abertura da

legislação quanto ao aproveitamento de estudos em outras áreas para capacitar professores que não optaram pela carreira de magistério, oportunizando sua formação com uma carga horária mínima e titulando-os nas mesmas condições de titulação dos egressos dos cursos de licenciatura regulares. Este ponto tem acirrado severas críticas por parte da comunidade acadêmica a essa política que termina desvalorizando os cursos regulares de formação de professores. Adiante, será apresentada uma breve discussão sobre esta questão, à luz do pensamento de alguns autores.

A LDB também disciplina os requisitos de escolaridade para a formação de docentes da educação básica, no artigo reproduzido abaixo:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A legislação avança em termos de exigência da formação dos professores da Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil até o Ensino Médio. Podemos questionar, no entanto, a qualidade da formação a ser oferecida para atender a essa exigência, se as condições ideais não forem dadas pelos sistemas de ensino, levando em conta a adoção de modelos de cursos, fortemente criticados pela comunidade acadêmica, por serem aligeirados e de baixa qualidade, especialmente aqueles oferecidos em determinadas instituições superiores, que não contemplam as necessidades básicas da formação.

A exigência do nível superior para essa formação é incontestável, entendendo-se a admissão de professores que tenham concluído o nível médio na modalidade Normal, sabendo-se das dificuldades de algumas regiões em implantarem cursos de nível superior com a qualidade requerida. No entanto, há grande preocupação que as iniciativas em favor de atender a essa legislação se

convertam em experiências de formação precárias e sem os requisitos essenciais para o perfil desejado para esta categoria de profissionais.

A LDB também determina o *lócus* da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, criando os Institutos Superiores de Educação para esta missão e, dentro destes, os cursos normais superiores, conforme o artigo abaixo:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Neste artigo, a LDB destaca os Institutos Superiores de Educação como os principais responsáveis pelos programas de formação inicial e continuada. Tal determinação também tem sido criticada por alguns autores, que salientam a importância de localizar esta formação em instituições universitárias, com vistas a proporcionar uma formação mais ampla e aprofundada. A alternativa dos institutos serem responsáveis por programas de formação a portadores de diplomas de nível superior foi muito criticada pelo fato de que tal iniciativa poderia ocasionar uma formação superficial, sem as bases científicas necessárias para a atuação profissional na área da didática e das metodologias de ensino, em cursos de carga horária de curta duração. a experiência acabou praticamente sepultada, em meados dos anos 2000 Carneiro, Paiva (2015).

Nesse sentido, a LDB/96 também fixa a carga horária necessária para a realização da aprendizagem da prática docente: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996). Com isso, a legislação mostra-se preocupada com a ampliação e garantia da carga horária dos cursos de formação para se



dedicar ao ensino da prática docente, o que tem sido considerado um avanço em termos de formação do profissional da educação. Ratificando e detalhando mais as garantias do profissional da educação explicitadas na Constituição Federal, em termos de sua valorização profissional, a LDB fixa, além da formação, outros mecanismos:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. § 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Estes dispositivos mostram a preocupação da política educacional expressa na legislação em fortalecer a carreira do magistério, fixando os mecanismos de valorização profissional, dentre eles os que contribuem para a sua formação. As questões que se colocam nesse sentido se relacionam às formas como estes dispositivos estão sendo cumpridos pelos sistemas de ensino. São muitas as críticas formuladas em torno dos critérios de ingresso e formas de progressão funcional, aperfeiçoamento profissional, assim como das precárias condições de trabalho e garantias de planos de carreira do magistério nas redes de ensino.

O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, entrou em vigor neste mesmo ano com du-



ração de dez anos. Este Plano reservou o Capítulo IV - MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA exclusivamente para estabelecer parâmetros voltados à formação e à valorização do magistério. Segundo o PNE (2001), tal valorização depende de uma política global, que incida, simultaneamente, na formação profissional inicial, nas condições de trabalho, no salário, na carreira e na formação continuada:

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada (BRASIL, 2001).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, outro documento de planejamento divulgado no início do segundo governo de Lula da Silva, consiste em um conjunto de ações com o objetivo de promover a educação no País. Nesse Plano, o tema “formação de professores da educação básica” assume grande importância. O Decreto nº 6.094/2007, publicado simultaneamente ao PDE, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, prevê que a União, em regime de colaboração com Estados, Municípios, Distrito Federal e participação das famílias e comunidades, deve suscitar uma grande mobilização social, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica. Alguns autores ressaltam as proposições deste Plano com relação à valorização e à formação dos profissionais da educação:

Dentre as ações estabelecidas no PDE referentes à formação de professores, destacam-se: 1) A Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste na oferta da educação superior à distância, tendo como finalidade oferecer formação inicial a professores da educação básica da rede pública de ensino que ainda não tenham graduação; 2) O programa ProDocência, que pretende atuar como uma ação de investimento de recursos para os cursos de licenciaturas no ensino superior público, apoiando projetos institucionais que contribuam para melhorar a formação inicial e o exercício profissional dos futuros docentes da educação básica; 3) o estabelecimento de um piso

salarial nacional para os professores; 4) O Programa Iniciação à docência, que visa o fomento de projetos nas escolas públicas que incluam alunos dos cursos de licenciaturas no exercício docente, com previsão de bolsas da Capes; 5) o Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007; 6) O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que visa a oferta de cursos de formação inicial e continuada gratuitos a professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância (CUNHA e COSTA, 2011, p. 5).

Convém salientar que no Brasil a formação dos professores vem passando por inúmeras transformações, segundo Barreto (2015, p. 681), “para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, 80% deles no setor público”. Para Tardiff e Lessard (2005), “O magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações”, num panorama marcado por segmentação, competição, crescimento desenfreado das licenciaturas à distância e aligeiradas, presença de novas tecnologias educacionais e a dissociabilidade entre formação específica e docente. No entanto, as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de licenciatura de modo geral não podem ser atribuídas apenas às condições recentes de sua expansão.

Dentro desta realidade, a revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiram novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. A esse respeito, Popkewitz (2009, p. 244) salienta: “Como a criança aprende perpetuamente, muitos políticos percebem também o docente como alguém que aprende durante toda a vida.”

Assim sendo, a docência passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso, dinâmico, Souza (1998). Com base em autores como Saviani (2005), Tanuri (2000) e Souza (1998), e na legislação educacional brasileira, em especial na LDB, buscam-se fundamentos para comprovar que a efetiva preo-

cupação com a formação continuada dos professores da escola básica no país é recente e feita de maneira muito discreta, o que não demonstra uma efetiva prioridade em torno dessa agenda.

Uma das hipóteses para que a formação continuada dos professores da escola básica não tenha se apresentado como um “momento decisivo” para a história da formação de professores no Brasil, como aponta Saviani (2005), é que as discussões acerca do local e da natureza dos cursos de formação inicial de professores afluíram com a sanção da LDB 9.394/96. Essa discussão alheou a reflexão sobre a formação continuada, embora a LDB mencione o estímulo a programas e iniciativas de aperfeiçoamento para os professores em exercício.

Sendo assim, de acordo com Contreras (2002, p. 233), “os docentes não são simples possuidores de conhecimento acadêmico adquirido durante a formação, mas elaborados ativos de conhecimento profissional com características diferentes das do conhecimento acadêmico”. Entretanto, a formação continuada difere da formação inicial, quando esta é entendida como dissociada de um objetivo individual:

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).

Sobre esse aspecto, a formação continuada tem sido colocada como aprofundamento e avanço nas formações docentes, apontada como uma necessidade da educação brasileira. O discurso veiculado é que o professor é responsável pelo processo de seu desenvolvimento profissional e assim disponibilizam-se algumas iniciativas de formação continuada mais abrangentes

(programas nacionais ou estaduais) e outras mais localizadas (em uma rede de ensino ou em um grupo de escolas). No entanto, de acordo com Gatti (2011), o professor não deve ser o único a ser responsabilizado pelo desempenho dos estudantes, afinal, são muitos os fatores que convergem para isso:

As políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens afetivas de amplas camadas da população, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populares menos favorecidas (...) e, também a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salários dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2011, p. 205).

Pelo exposto, observamos que a legislação, assim como os planos nacionais formulados nos últimos anos, apresentam uma sustentação para as ações que visam à formação de professores com diferentes estratégias voltadas a melhorar a qualidade do ensino nas escolas, assim como valorizar e fortalecer a profissionalização docente.

No entanto, diante de tantas questões no que tange às políticas de formação continuada no contexto brasileiro, é preciso repensar os paradigmas vigentes e propor uma nova configuração. Uma possibilidade é pensar a formação continuada como construção por meio do diálogo e das práticas, entendido como parte do processo e não um fim, o que discutimos e propomos a seguir.

### **3.3 Formação Continuada de Professores: Contextos e Tendências**

Nesta seção procuramos organizar um panorama sobre a Formação Continuada de Professores. Utilizamos como principais referenciais os trabalhos de Nóvoa (1992) e Gatti (1997; 2008) para nos auxiliar na compreensão e reflexão sobre tendências atuais, significados e intenções.

Vale ressaltar que o “contexto de influência”, espaço no qual se dá o início das políticas públicas, onde os discursos são construídos e em que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades das políticas de educação (BALL, 2011), auxilia no entendimento da crescente preocupação com a formação continuada no Brasil. Nota-se que essas inquietações envolvem temas como políticas públicas de educação, sistemas de qualificação e formação dos profissionais da educação, entre outros. Nesse sentido, Gatti afirma:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p.62).

Como mencionado na seção anterior, a sintonia entre os organismos internacionais e as políticas educacionais tem se aprofundado, notadamente desde a década de 1990, “era da informação e globalização” Castells (1999). Nesse contexto, surge a ideia de crise do sistema educacional, o que acaba gerando um consenso em torno de algumas propostas de reformas da Educação, que se inserem em um quadro maior de rearranjos econômicos, políticos e social especialmente a partir dos anos noventa, Catani (2000).

Neste cenário, a economia enxerga na educação um fator importante capaz de formar “bons profissionais” que no futuro vão atuar nessa relação competitiva e acirrada do capitalismo, atendendo de forma satisfatória as demandas do mercado, é nesse ponto que a educação passa a ser “consumida enquanto um serviço, subordinado às leis do mercado, ditada pelos organismos financeiros internacionais com destaque para o Banco Mundial” Lima (2006, p.37). Sendo

estabelecidos conceitos políticos, econômicos e pedagógicos. Neste último, foram consolidados por um lado programas para a formação de professores e, do outro, os paradigmas econômicos e tecnológicos que influenciaram as políticas educacionais, como as avaliações em larga escala. Neste sentido, Gatti (2008) afirma que:

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso (GATTI, 2008, p. 62).

A preocupação com a valorização docente aqui no Brasil ganha respaldo legal no final da década de 1980, precisamente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, garantido em seu artigo 206, inciso V, que a valorização profissional encontra-se entre os princípios do ensino Brasil (2000). No entanto, a Constituição não menciona a ideia de formação continuada de professores, menciona apenas a “garantia do padrão de qualidade”.

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seus artigos 63, inc. III, e 67, inc. II, fica determinado que:

Art. 63 - Os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;  
Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Torna-se evidente que as reformas educacionais têm se subordinado ao atendimento dos interesses do mercado. Esse processo de adaptação e ajustamento pode ocasionar problemas que afetam diretamente os resultados esperados, tanto pela sociedade quanto pelos profissionais da educação. Assim, de acordo com Gatti (2008, p. 6), ao fazer referência à LDB: “as legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam”. A afirmação de Gatti (2008) reflete a visão que buscamos delinear:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, está que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifo nosso). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (art. 40) (GATTI, 2008, p. 64).

Com isso, surge a necessidade dos docentes buscarem na formação continuada concepções pedagógicas que os ajudem no enfrentamento de inúmeros desafios do cotidiano escolar. Logo, conforme nos alerta Nóvoa (1995):

A formação continuada não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NOVOA, 1995, p.25).



Já para Soares (2008), entende-se por formação continuada:

[...] processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial [...]. Geralmente a formação continuada é realizada por meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, no caso da educação pública, pelas Secretarias Municipais ou estaduais de Educação, bem como pelo governo federal (SOARES, 2008, p.148).

Assim, acreditamos que a formação continuada deve abranger uma base sólida tanto teórica como epistemológica na formação docente, capaz de tornar as teorias e práticas de sala de aula significativas o bastante para trazer um novo sentido no fazer docente. Ainda nessa perspectiva, Kramer (2002) afirma:

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistério encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que, por outro lado, tem muito a aprender [...] (KRAMER, 2002, p. 29).

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Moraes (2006), quando afirma que a escola precisa ser lugar de formação política, pois é essencial:

[...] Aliar a teoria com a experiência e a prática do educador, possibilitar que a ação cotidiana deste não se reduz à repetição mecânica, ao ativismo pedagógico. [...] A teoria, no nosso entendimento, é fundamental. É claro que a prática também o é. Entretanto, a prática que não está pautada na teoria, intimamente relacionada com essa, poderá levar ao ativismo sem reflexão e sem possibilidade de buscar uma transformação da realidade (MORAES, 2006, p.119).

Assim, o que se propõe aqui é que, de fato, toda e qualquer proposta de formação continuada enseje a possibilidade de ouvir as vozes dos professores, a fim de entender suas reais necessidades, para dialogar sobre suas dificuldades cotidianas. Estas proposições possibilitariam a reflexão sobre seu fazer docente, proporcionando a reflexividade crítica sobre suas práticas.



### **3.4 Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**

Esta seção nasce com o intuito de discorrerem de modo sucinto sobre as principais políticas de formação continuada de professores alfabetizadores lançadas pelo Ministério da Educação, suas características, similaridades e desafios, tentando narrá-los de modo cronológico, com o fito de facilitar o entendimento e para que o leitor possa fazer suas inferências entre os conceitos, métodos e metodologias de cada programa. Cabe ressaltar que também traremos uma breve contextualização das razões pelas quais tais programas foram implementados.

Como mencionado anteriormente, na história da educação brasileira, a escola tem se mostrado fracassada em sua tarefa de garantir o direito à alfabetização de todas as crianças. Podemos verificar que primeiramente o acesso à escola não estava assegurado a todos, embora após a democratização do acesso, a escola não logrou êxito em ensinar a todos os alunos habilidades de leitura, escrita e matemática, além dos demais conteúdos previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

Os índices de fracasso escolar na alfabetização podemos dizer “reprovação”, observados no recorte temporal principalmente nos anos da década de 1990 eram intoleráveis. Pouco eficazes eram as medidas tomadas pelo poder público para reverter este quadro. As consequências desta situação foram a evasão escolar, defasagem idade-série e o analfabetismo funcional dos que permaneceram estudando.

As discussões sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica são travadas desde então. A influência dos organismos internacionais também discutidas anteriormente produziu uma reorganização das políticas públicas sociais do Estado. Havia ainda a

necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, solicitado pelo sistema capitalista estabelecendo mudanças nos papéis sociais da educação e consequentemente na organização legislativa educacional.

As mudanças ocorridas nos setores de produção trouxeram a necessidade de readequar a educação, em que o desempenho e a eficácia passam a orientar as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, observamos que uma das principais medidas do governo do ponto de vista político-pedagógico foi a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que além de preconizar uma série de medidas para elevar os padrões do sistema de ensino brasileiro, trouxe a organização da escolaridade em ciclos para garantir o direito do aluno a condições que contribuam ao processo de alfabetização, de modo obrigatório e gratuito na escola pública.

Em 1998, começou a tramitação relativa ao projeto de lei que “Instituiu o Plano Nacional de Educação - PNE”. O Ministério da Educação destacou a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal:

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº. 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além deste, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME (BRASIL, 2001).

O PNE, em síntese, tinha como objetivo:

a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos

profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

Foram estabelecidas cinco prioridades, levando-se em consideração os limites financeiros e os padrões de qualidades comparados aos países desenvolvidos, o dever constitucional e as necessidades sociais. Para este trabalho, vamos nos debruçar apenas sobre a quarta e quinta prioridades:

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001).

Para cumprir o descrito na quinta prioridade do PNE, ficou determinado que a qualidade da educação básica seria medida com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente através do INEP, dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar utilizando-se as avaliações de larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (PROVA BRASIL). Posteriormente do Programa internacional de avaliação de Estudantes (PISA)<sup>2</sup>.

---

1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

2 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Nesse momento, a valorização dos resultados das políticas neoliberais ganha força para monitoramento da “qualidade da educação” através do desempenho individual. Entretanto, isso implica na constituição de novas relações entre os envolvidos neste processo. Pois, de acordo com Stephen Ball (2002):

Trabalhamos e agimos numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições – de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os fins são contraditórios, as motivações indistintas e o valor próprio incerto (BALL, 2002, p.10).

Para desenvolver o descrito na quarta prioridade do PNE, que trata sobre a valorização dos profissionais da educação, com atenção à formação inicial e continuada, em especial dos professores, cabe lembrar que, ao longo da década de 2000, foram desenvolvidas algumas políticas públicas de educação visando a formação continuada de professores alfabetizadores. Dentre elas, podemos destacar o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, o Pró-Letramento – PPL, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I, Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER, todos de iniciativa federal, do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC no Estado do Ceará e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa este de âmbito nacional.

O PROFA foi lançado no final do ano 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e na publicação da obra “Psicogênese da Língua Escrita”. O programa constitui-se em um curso anual, voltado para a formação de professores alfabetizadores para as séries iniciais de crianças, jovens e adultos. As atividades de formação estão distribuídas em momentos de estudo individual, destinados à leitura de textos ou trabalhos pessoais, e outros momentos de for-

mação, com um professor-formador especializado, com formação específica oferecida pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação. Segundo o Documento de Apresentação (2001, p. 24), “A implementação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores pressupõe um Termo de Cooperação Técnica, em que o MEC e as secretarias de educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não governamentais estabelecem as bases da parceria que o tornará viável”.

Das segundas turmas em diante, a formação é desenvolvida por multiplicadores da própria Secretaria de Educação ou da rede de ensino estadual. O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos; ao término do curso, deve ser expedido um certificado para os participantes que cumprirem adequadamente todas as exigências. O certificado será emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I foi implementado em 2001, através da Secretaria de Educação Básica (SEB) o Programa de Formação Continuada de Professores, em Língua Portuguesa e Matemática, em especial os que atuavam da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estivessem em exercício nas escolas públicas. Este programa tinha por finalidade contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

Inicialmente o programa era dirigido às redes de ensino das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Até o fim de 2007, o programa foi coordenado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). A partir de 2008, o programa passou a receber a adesão das redes de todo o país, sob a coordenação da SEB.

O GESTAR 1 foi desenvolvido na modalidade semipresencial, inclinado para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores

participantes. O Programa compreende:

O desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres/módulos; A ênfase na importância da Avaliação Diagnóstica dos Alunos, cujos professores participam do curso de formação, com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática, incluídos nos anexos; A organização de atividades de auto-avaliação para os professores visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional; A organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos (GESTAR I - GUIA GERAL, 2007, p.9-10).

Os principais objetivos do GESTAR I baseavam-se na transformação:

Nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida; Na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente; Na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento e a avaliação; Na reflexão sobre as representações acerca do magistério, do seu papel social e das competências que dele são exigidas (GESTAR I - GUIA GERAL, 2007, p. 10).

O Programa de Apoio à Leitura e Escrita - PRALER, foi lançado em 2003, sendo mais uma iniciativa do MEC, através de parceria entre a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF, do Departamento de Políticas Educacionais - DPE e da FUNDESCOLA. Sua implantação é realizada via convênio entre o Ministério, as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais e Escolas pólos.

O PRALER é um programa de formação continuada de professores que atuam no ciclo de alfabetização, “com vistas a dinamizar o processo educacional

relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna” (BRASIL, 2007).

A proposta pedagógica do PRALER prioriza o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (a correspondência fonema-grafema) e a construção de procedimentos mais amplos de leitura, a partir do convívio intenso dos alunos com textos de diversos gêneros (BRASIL, 2003). O programa visa à valorização do professor oferecendo:

Valorizar as experiências anteriores, as concepções dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas; Propiciar fundamentação teórica, comparação da prática com novas experiências propostas e reflexão sobre essas experiências; Dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que ele necessita para progredir; reorientar e reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino (GUIA – PRALER, 2007, p. 5).

O desenvolvimento das ações do programa é realizado de modo semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, e reuniões semanais ou quinzenais “Sessões Presenciais Coletivas”. O PRALER pauta seu processo de qualidade de ensino/aprendizagem em três ações “sistêmicas e estratégica de estudo individual a distância e atividade presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo Formador” (GUIA – PRALER, 2007, p. 7-8).

O Governo Federal, no ano de 2005, iniciava a criação do Programa Pró-Letramento por meio do Ministério da Educação, sendo desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com os sistemas de ensino e com as universidades públicas da Rede de Formação Continuada e Desenvolvimento da Educação, estados e municípios. A meta desse programa era proporcionar formação continuada na modalidade semipresencial a professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e, com isso, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e da Matemática.



O curso era oferecido em duas etapas: uma com ênfase no Português e a outra na Matemática. Com atividades presenciais e a distância, foram utilizados materiais impressos e em vídeo, que foram acompanhadas por professores orientadores Brasil (2007b). Podiam participar todos os professores que estiverem em exercício nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

O Pró-letramento contava com a participação de cinco profissionais da educação essenciais que são responsáveis pela execução das ações nos Estados. Estes profissionais faziam jus a bolsas concedidas pelo FNDE. São eles:

Coordenador Geral do Programa: deve ser profissional vinculado a universidade parceira, responsável pela implementação do Programa. Formador: deve, preferencialmente, ser vinculado a Universidade formadora e responsável pela formação dos orientadores de estudos. Coordenador Administrativo do Programa: deve ser um profissional da Secretaria de Educação, responsável pela organização do Programa no município e pela articulação entre a IES e a Secretaria de Educação. Orientador de Estudos: deve ser professor efetivo do município e receber a formação da Universidade. Sua indicação é feita pela Secretaria de Educação e deverá ser pautada em sua experiência profissional e formação acadêmica. Este ator é peça-chave no projeto, pois ele será o articulador entre a Universidade e os cursistas. Professor Cursista: deve ser professor das séries ou anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), estar atuando em sala de aula e ter feito a inscrição. Para a etapa do revezamento, este, deve ter participado da 1ª etapa do programa (BRASIL, 2012).

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) foi criado no Estado do Ceará, em 2007 a partir da necessidade de implantação de uma política pública para apoiar os municípios deste estado, através de um pacto de cooperação, na melhoria da qualidade do ensino, alavancando os índices das crianças alfabetizadas na idade dos primeiros anos do ensino fundamental, mais especificamente do 1º e 2º anos. O PAIC é fruto do trabalho desenvolvido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar:



[...] criado em 2004, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, através da iniciativa do deputado Ivo Gomes. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR. Concluído o trabalho do Comitê, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC (<https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>, acessado em 19/03/2020).

O PAIC visa comprometer os municípios com as seguintes metas:

Priorizar a alfabetização de crianças, redimensionando recursos financeiros para os programas da área; estimular o compromisso dos professores alfabetizadores com a aprendizagem da criança, por meio da valorização e profissionalização docente; rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito; implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; ampliar o acesso a educação infantil, universalizando progressivamente o atendimento de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; adotar políticas locais para incentivar a leitura e a escrita (<https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>, acessado em 19/03/2020).

O Pacto foi concebido em cinco eixos diretivos, que tratam da gestão da educação municipal, avaliação externa, alfabetização, educação infantil, literatura infantil e formação do leitor. As ações do PAIC acontecem:

[...] por meio de encontros de formação, acompanhamento técnico, tanto a distância quanto in loco, e disponibilização de instrumentos e materiais. Municípios considerados prioritários têm apoio reforçado (SEDUC-CE, 2012, p. 21).

Esta política pública liderada pelo governo estadual do Ceará disponibilizava formação continuada aos professores alfabetizadores, livros de literatura infantil, material didático, apoio à gestão dos municípios, entre outras ações. Vale ressaltar que, segundo a SEDUC-CE:

[...] ações voltadas para a valorização e profissionalização dos docentes, redimensionamento de recursos financeiros, revisão de planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, definição de critérios téc-

nicos para a seleção de diretores escolares, implantação de sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças, ampliação do acesso à educação infantil, e adoção de políticas locais para incentivar a leitura e a escrita (<https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>, acessado em 19/03/2020).

Em 2012, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios. Constatamos que a criação do PNAIC deu-se por influência de organismos internacionais mencionados anteriormente, como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial, além da influência de políticas nacionais que o antecederam.

Percebemos algumas razões que motivaram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a) pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), b) o percentual de crianças não alfabetizadas aos oito anos, segundo o censo do IBGE 2010; c) para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental”.

Diante dos aspectos evidenciados neste capítulo, o PNAIC surge como uma resposta a essa demanda e, assim como nas outras ações mencionadas anteriormente, busca a eficácia do trabalho docente. Sugere-se assim a ideia de “hibridismo”, de modo a “conjuguar as experiências educacionais brasileiras entre 1995 a 2014, uma vez que se pauta, em especial, na CF/1988 e LDB 9394/96”, como afirma Constant (2017, p. 10), além da articulação entre saberes teóricos e os saberes práticos necessários ao bom desempenho profissional. Candau (1997, p. 51-68) sustenta que é importante “valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria + prática)”. Tal proposição conduz a reflexões sobre as políticas públicas para a

formação continuada de professores, que podem ser de grande valor, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos que a fundamentam e a prática pedagógica cotidiana dos professores em formação.

No próximo capítulo traremos uma explanação bem detalhada sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, visto este ser o programa de formação continuada de professores alfabetizadores escolhido por esta pesquisa, para nos debruçarmos sobre a análise dos aspectos que o compõem como política educacional, seus desdobramentos, investigar as ações, metodologias, conteúdos e materiais presentes na formação continuada.

## **4 - O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

*Ninguém motiva ninguém, ninguém se motiva sozinho; os sujeitos se motivam em comunhão, mediados pela realidade (Paulo Freire).*

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, com mais amplitude. Nossa intenção é contextualizar o programa, descrevendo como foram suas trajetórias de implementação, principais ações, características estruturais, organizacionais e metodológicas, especialmente no recorte dos anos de 2013, 2014 e 2015.

### **4.1 Trajetória de Implementação do PNAIC**

Desde o início dos anos 2000, estão sendo desenvolvidos, pelo MEC, através da sua Secretaria de Educação Básica (SEB), diretrizes, ações e processos de implementação da política de formação continuada de professores, com atendimento gradual às necessidades educacionais dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em serviço, nos sistemas de ensino público dos estados e municípios:

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente (DOCUMENTO ORIENTADOR PACTO, 2014, p. 1).

Vimos, no capítulo anterior, que foram lançados vários programas de formação continuada de professores alfabetizadores, dentre eles podemos destacar o PROFA, o Pró-Letramento, o GESTAR e o PRALER, todos de iniciativa federal, com o objetivo de dar resposta ao desafio ainda colocado ao governo e à sociedade brasileira, quanto ao desenvolvimento do ensino fundamental, em especial no ciclo de alfabetização.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inciso II, do art. 2º, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabeleceu o encargo dos entes governamentais, determinando “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007b, p.1). Esse compromisso é reafirmado na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.

Nesse contexto, foram realizadas, no segundo semestre de 2012, reuniões com os secretários de educação dos vinte e seis estados e do Distrito Federal, bem como com os respectivos presidentes estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com o objetivo de obter adesão a um novo programa, que culminou em uma proposta para atendimento de todos os estados do Nordeste e da Região Norte.

Contudo, após o Ministério da Educação observar a melhoria dos índices nos resultados de desempenho escolar, mensurados pelo Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apoiando-se no artigo 210 da Constituição Federal, no artigo 22 da LDB 9.394/96, e com o intuito de garantir os direitos de aprendizagem das crianças de todo o território nacional, constituiu-se a razão para que representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, MEC e universidades se reunissem, em 2012, para planejar e produzir documentos com o objetivo de defender a garantia do direito à educação das crianças no ciclo de alfabetização.

É relevante salientar aqui que o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi convidado para elaborar a proposta de formação para dois anos, que foi apresentada ao Ministério da Educação, em novembro de 2011, no primeiro governo da presidente Dilma Rousseff. O Ministro deliberou sobre a necessidade de universalização do processo de formação, determinando que o programa englobasse todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país, inclusive das escolas do campo.

Para atender a essa determinação, em meados de 2012, as universidades públicas foram convidadas para elaborar uma proposta de formação que pudessem ser desenvolvida em âmbito nacional. É nesse panorama que identificamos, no contexto da produção de textos, as referências de Portarias, Resoluções e Medida Provisória, de caráter prescritivo, sobre a estrutura organizacional do PNAIC. Além de Manual de Apresentação da Política, Cadernos de Formação destinados aos formadores e professores alfabetizadores e Documentos Orientadores, com o objetivo de nortear as ações de formação.

No cenário brasileiro, surgia então mais uma política educacional de formação continuada de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, Distrito Federal, dos estados e municípios, que reafirmam e ampliam o compromisso

previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, “com o objetivo de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Segundo Constant:

Essa orientação também faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Esse Documento é proposto como um plano coletivo de médio e de longo prazo, sistêmico, cujo objetivo é a melhoria da qualidade da educação brasileira, com foco prioritário na educação básica (MEC, 2007). Para isso, é necessário o engajamento da sociedade civil, pais, alunos, professores e dirigentes em iniciativas que ampliem as condições de permanência e a efetiva aprendizagem dos alunos na escola. (CONSTANT, 2017, p. 9).

Sobre o contexto da criação do Pacto, Silva (2016) destaca ainda:

[...] prosseguindo com as propostas para o campo da educação e com a agenda reformista, no governo Dilma Rousseff (2010-2014) foram retomados programas implementados durante o governo Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e criados outros, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC (2011) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (SILVA, 2016, p. 24).

Em cerimônia no Palácio do Planalto, no dia 08 de novembro de 2012, a presidenta da República, Dilma Rousseff, acompanhada do ministro da Educação, Aloizio Mercadante, fez um pronunciamento para lançar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em sua declaração, Dilma Rousseff assevera:

“[...] o poder de assegurar o acesso das pessoas a igualdade de oportunidades: é a educação, o pacto tem o caráter da urgência das tarefas inadiáveis. Esse caráter de urgência se soma a um caráter estratégico que temos sobre uma visão de futuro para o país. Sem o pacto, não teremos igualdade efetiva no país” (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>, acessado em 01/04/2020).

Reportagem extraída do sítio oficial do MEC revela:

Com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, o pacto é uma articulação inédita com todos os secretários estaduais de educação e, até o momento, 5.271 municípios. O pacto envolve aproximadamente 8 milhões de alunos, [...]

distribuídos em 400 mil turmas, de 108 mil escolas da rede pública. O eixo principal do pacto será a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>, acessado em 01/04/2020).

### Segundo registro no Documento Orientador de 2014:

Em 2013 participaram do eixo 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. O processo de formação continuada é coordenado por 38 IES públicas, sendo 31 federais e 7 estaduais (DOCUMENTO ORIENTADOR PACTO, 2014, p. 2).

Vale ressaltar que os 26 estados e o Distrito Federal concluíram a adesão em dezembro de 2012, além de 4.997 municípios do país. Em seguida, outras 328 municipalidades aderiram parcialmente, pois não concluíram o processo de adesão até o prazo ou não se manifestaram. Somente oito municípios optaram por não aderir ao Pacto. No âmbito do estado do Rio de Janeiro, aderiram ao Pacto os 92 municípios, tendo como instituição de ensino superior (IES) responsável a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

## **4.2 PNAIC como Política Pública de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**

O PNAIC conforme apresentado anteriormente é um compromisso formal assumido entre MEC, universidades públicas, secretarias estaduais e municipais de educação. Sendo produto da situação atual da política educacional nacional. Ficando conhecido ainda em 2013 como o maior programa já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC voltado à formação continuada de professores alfabetizadores. (CADERNO DO PNAIC, 2015, p.08) Seu principal objetivo é o de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o 3º ano do ensino fundamental.



No quadro abaixo, estão relacionados os atos precursores do Pacto, ou seja, que prepararam o terreno para a sua institucionalização:

Quadro 2: Documentos Norteadores do PNAIC

<b>Documentos Norteadores do PNAIC</b>
Constituição Federal 1988. Art. 87, inciso II;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (nº. 9.394/96);
Concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.
Plano de desenvolvimento da Educação – PDE a partir do Art. 2º do decreto nº. 6.094 de 2007;
Política Nacional de Formação de Profissionais o Magistério da Educação Básica. Decreto nº. 6.755 de 2009;
Programa Nacional do Livro Didático, artigo 1º parágrafo único e do Art. 2º do Decreto nº. 7.084 de 2010;

Fonte: Elaboração própria autora.

Neste contexto, o PNAIC é instituído a fim de dar uma resposta a uma demanda existente na sociedade, buscando-se através do Pacto a eficácia do trabalho docente como forma de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Podemos observar na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, em seu artigo primeiro:

Art. 1º - Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012).



Vale ressaltar que a adesão ao PNAIC não é obrigatória, mas, quando confirmada, os entes federados comprometem-se a assegurar:

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

As instituições de ensino superior, por meio de algumas universidades públicas, localizadas no território nacional, participam das ações do Pacto, constituindo-se como responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores e atuando como mediadoras nas suas cidades, como interlocutoras entre o MEC, a Universidade e sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, conforme dispõe o artigo 2º da Portaria nº 867:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012).

A aludida Portaria específica, em seu art. 5º, que as ações do Pacto têm por objetivo:

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, 2012).

O artigo 6º da Portaria nº 867/2012 define que as ações do Pacto estão organizadas e serão executadas, compreendendo quatro eixos de atuação,

segundo o Caderno de Apresentação PNAIC (2012), a saber: “Eixo I - Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Eixo II - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Eixo III - Avaliações sistemáticas; Eixo IV - Gestão, controle social e mobilização”:

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (MANUAL PNAIC, 2012, p. 11).

Para melhor compreensão destes eixos, apresentamos o quadro explicativo a seguir:

Quadro 3: Eixos de atuação do PNAIC

<b>Eixo de atuação</b>	<b>Detalhamento das ações</b>
I - Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo	Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.
II - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais	Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização.

III - Avaliações sistemáticas	Este eixo reúne três componentes principais: I - avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. II - refere-se a um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. III - Aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo.
IV - Gestão, controle social e mobilização	O arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. 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.

Fonte: Manual do PNAIC, 2012, p. 12-14.

A seguir, abordaremos os eixos de atuação do PNAIC, a partir dos quais a política se estrutura e os discursos são produzidos.

### **4.3 Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC**

O primeiro eixo do PNAIC cuida da formação continuada de professores alfabetizadores. Conforme pudemos observar até aqui, este processo é considerado pelo MEC como o mais importante:

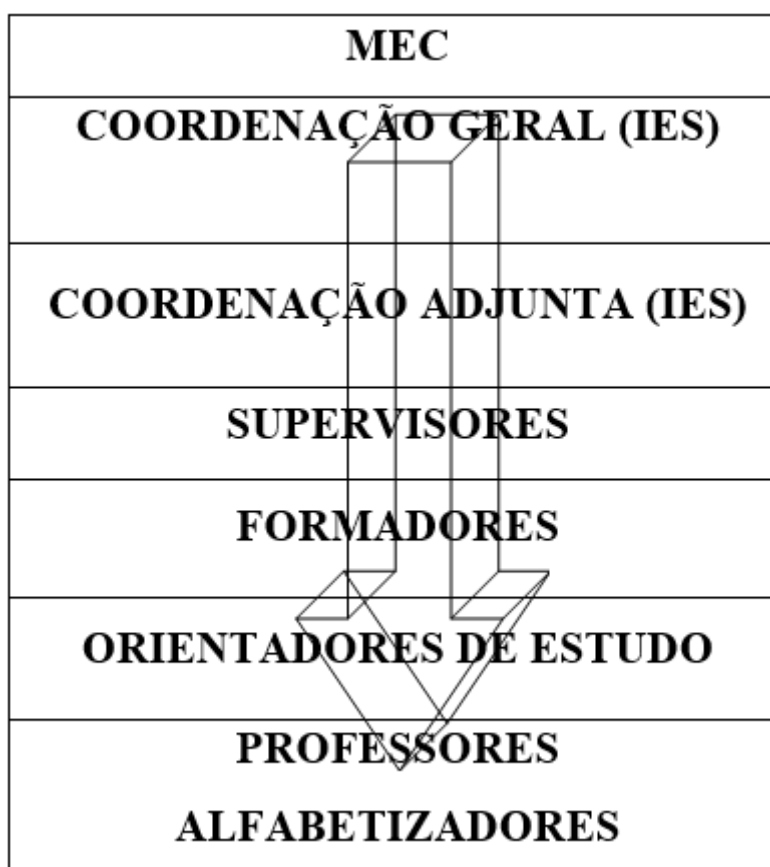
Para o MEC, a formação continuada de professores como política nacional é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito à experiência adquirida e no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização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

Esta ação foi desenvolvida com base nos seguintes princípios, segundo o documento de apresentação do PNAIC (2015, p. 27):

- “A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas;
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação;
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares;
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão;
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.”

Os cursos presenciais funcionam como uma triangulação: o primeiro formador que pertence à universidade pública participante do Pacto realiza a formação dos Orientadores de Estudos, que, por sua vez, realizam o curso dos professores alfabetizadores, com base nos mesmos princípios formativos que aprenderam. O modelo de formação do PNAIC, de 2013, 2014 e 2015, atribuía às universidades o gerenciamento de todo o processo de formação: providenciavam o envio da verba, articulavam a estrutura dos cursos nas cidades, escolhiam os formadores, definiam a forma de atendimento aos professores, “tudo era com a universidade”, aponta Constant (2017). Nos anos supracitados, o modelo de formação pode ser observado na ilustração:

Figura 1: Fluxo de formação do PNAIC



Fonte: Documento Orientador Pacto 2014. Elaboração da própria autora

O curso de formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa dá início a sua trajetória em 2013, com os professores alfabetizadores participando de cursos presenciais com carga horária de 120 horas. Neste ano, o objetivo do curso era a “articulação entre diferentes componentes curriculares, com o foco em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática” (Documento Orientador Pacto 2014, p. 2). A formação dá ênfase à Matemática somente em 2014, entretanto, aprofundando os temas tratados em 2013, trabalhando a articulação entre diferentes componentes curriculares. Neste ano, o curso teve a duração de 160 horas. Em 2015, avança-se numa abordagem interdisciplinar, alcançando áreas do conhecimento e temas, como Gestão Escolar, Currículo, a Criança no Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade: “Essa formação será conduzida por orientadores de estudo com 100 horas, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino com 80 horas e aos coordenadores locais será ministrada a formação com duração de 32 horas” (Documento Orientador Pacto 2015, p. 1).

Para esta nova etapa da formação, cada orientador de estudos e professor alfabetizador recebeu um kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades. Segundo Caderno de Apresentação:

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (CADERNO APRESENTAÇÃO 2015, p. 22).

Cabe destacar que, no processo de tratamento científico dessas questões, muitos autores desenvolveram estudos e pesquisas que buscavam resolver o problema da alfabetização, com destaque para as contribuições de Magda Soares, que nos ajudaram a compreender a complexidade dos processos envolvidos nos atos de leitura e escrita, que seguem desafiando nossas crianças, em especial de origem popular. Sendo assim, no conceito de letramento, a autora propõe pensar as inúmeras implicações educacionais, dentre elas estão as questões metodológicas discutidas anteriormente, essencial para compreender a alfabetização, objeto prioritário do PNAIC, e a formação do alfabetizador:

a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização em colaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2014, p. 24- 25).

O Documento Orientador do PNAIC esclarece que as universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente instituídos e escolas de referência foram convocadas pelos gestores estaduais para elaborar formações, no âmbito de atuação do PNAIC. O texto aponta ainda que as instituições devem elaborar “projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam” (Documento Orientador PNAIC, 2014).

Interpretando-se o apontado pelo texto, verifica-se o intento de recorrer à estrutura e recursos, tais como escolas, recursos audiovisuais para os encontros dentre outros já disponíveis em busca de melhores resultados. Nota-se, assim, que, subjacente a este objetivo e ao de “integrar” os diferentes órgãos e agentes



responsáveis pela alfabetização e pelo letramento de Português e Matemática, como o apoio para resolver os problemas detectados nas redes públicas de ensino o MEC parece querer em alguma medida, de fato empreender ações para a solução dos enormes problemas da educação pública nacional.

Verificamos, além disso, que o documento considera fundamental não apenas definir os objetivos de aprendizagem a serem alcançados como pensar “estratégias de acompanhamento especial, com atendimentos personalizados de recuperação e aceleração de estudos” (idem). Sugere-se também o uso de licenciados nas atividades de formação e no trabalho com os alunos nas escolas públicas, atividades que, a princípio, também são estimuladas nos estágios e práticas docentes das licenciaturas.

Podemos afirmar, comparando-se as propostas formativas do PNAIC, que estas intentam auxiliar nas necessidades apontadas pelos professores, pois, de acordo com Constant (2017, p. 14), “as políticas públicas para formação continuada na Educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais, se atêm mais na ideia de qualidade de educação e desempenho dos estudantes e menos nas finalidades e objetivos da formação continuada para estes professores” e, desse modo, pouco contribuem para a diminuição da recorrente sensação de despreparo e, ainda mais, para a distância verificada entre a teoria e a prática.

Vale ressaltar que, de acordo com dados extraídos do SISPACTO<sup>3</sup> (Documento Orientador Pacto 2016, p. 3), “em 2013 foram capacitados 313.599 professores alfabetizadores, em 2014 foram 311.916 e em 2015 foram capacitados 302.057”.

---

<sup>3</sup> Para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação, o Ministério da Educação desenvolveu um módulo no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), o SISPACTO, que pode ser acessado pela Internet. Trata-se de importante ferramenta tecnológica, que proporciona agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do Pacto.



No artigo 7º da Portaria nº 867/2012, que institui o Pacto, existia uma previsão para concessão de bolsas para os profissionais envolvidos na formação, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, que “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”. Entretanto, os valores e critérios para pagamento destas bolsas para os participantes do Pacto deveriam ser regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Com isso, houve a necessidade de desdobramento do Pacto em outras bases legais para amparar e viabilizar a liberação destas bolsas. A Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que definiu as categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa. Por meio da Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, institui-se o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados subnacionais. Em seu artigo 3º, ficou definido que:

§ 1º - Os recursos para realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outras formas de transferência; § 2º - As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: aquisição de equipamentos; material de consumo; contratação de serviços; pagamento de diárias e passagens; e apoio técnico; § 3º - A equipe docente das IES formadoras, os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores Alfabetizadores poderão receber bolsas, na forma e valores definidos em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE (BRASIL, 2013).

Já a Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a), determinou as orientações e as diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa para a formação continuada de professores alfabeti-

zadores, cujos dispositivos são alterados, posteriormente, pela Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013 (BRASIL, 2013b).

Por sua vez, a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, determinou o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação que participariam da formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do Pacto: “Art. 1º: Fica definido o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2013). Segue abaixo o quadro descritivo dos valores das bolsas recebidas pelos participantes da formação:

Quadro 4: Valores bolsa auxílio do PNAIC

<b>Profissionais participantes da formação</b>	<b>Valor mensal recebido</b>
I – professor alfabetizador	R\$ 200,00 (duzentos reais)
II - orientador de estudo;	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
III - coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios.	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
IV - formador da instituição de ensino superior	R\$ 1.100,00 (mil e cem reais)
V - supervisor da instituição de ensino superior	R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais)
VI - coordenador-adjunto da instituição de ensino superior	R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais)
VII - coordenador-geral da instituição de ensino superior	R\$ 2.000,00 (dois mil reais)

Fonte: Portaria n. 90 de 6 de fevereiro de 2013.

## **4.4 Materiais Didáticos e Pedagógicos no âmbito do PNAIC**

Distingue-se, a partir da portaria N° 867, de 4 de julho de 2012 publicada no Diário Oficial da União, que o PNAIC pretende recorrer a programas nacionais como PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) para atender à demanda de material. Assim, o que se propõe é a utilização de livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos de ensino fundamental e respectivos manuais do professor distribuído pelo PNLD conjuntamente a obras pedagógicas complementares que, entretanto, o documento não especifica quais seriam ou de onde proviriam. Encontramos no artigo 8º que:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares; III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE; V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012).

No que concerne à Literatura e às obras de referência, o documento prescreve as disponibilizadas via PNBE, inclusive as de apoio pedagógico aos professores. É interessante notar, comparando-se o breve texto publicado no Diário Oficial da União ao Documento Orientador, que este último afirma, logo no início na seção dedicada ao material didático, que “caberá a cada IES formadora a elaboração desses materiais observados a concepção de formação subjacente à proposta desenvolvida em 2013 e os conteúdos e abordagens constantes dos cadernos de formação distribuídos pelo MEC” (CADERNO DO PNAIC, 2014):

O eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais são formados por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2014).

O documento frisa que as redes poderão continuar a usar materiais próprios caso resolvam aderir ao Pacto e que o material enviado pelo MEC tem papel relevante, especialmente os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos do PNAIC. Aponta-se, enquanto apoio audiovisual, os vídeos produzidos pela TV Escola. O Caderno de Apresentação de 2015 indica que:

[...] em 2013 definiu a Linguagem como seu ponto de partida. Neste momento, iniciamos a reflexão aprofundada sobre o processo de alfabetização com base no letramento, para 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. Todo o processo de formação foi 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 (CADERNO APRESENTAÇÃO 2015, p. 23).

Vejamos a seguir os quadros com os temas dos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa:

Quadro 5: Lista de cadernos ano 2013

Ensino Fundamental	Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa (2013) – 120 horas
1º ano	<p>Caderno 1 – Currículo na alfabetização: concepções e princípios (12 horas);</p> <p>Caderno 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa (8 horas);</p> <p>Caderno 3 – A aprendizagem do ensino de escrita alfabética (8 horas);</p> <p>Caderno 4 – Ludicidade na sala de aula (12 horas);</p> <p>Caderno 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização (12 horas);</p> <p>Caderno 6 – Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas (12 horas);</p> <p>Caderno 7 – Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais (8 horas);</p> <p>Caderno 8 – Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem (8 horas);</p>
2º ano	<p>Caderno 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (12 horas);</p> <p>Caderno 2 – A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento (8 horas);</p> <p>Caderno 3 – A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização (8 horas);</p> <p>Caderno 4 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias (12 horas);</p> <p>Caderno 5 – O trabalho com gêneros textuais na sala de aula (12 horas);</p> <p>Caderno 6 – Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento (12 horas);</p> <p>Caderno 7 – A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização (8 horas);</p> <p>Caderno 8 – Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens (8 horas);</p>

3º ano	<p>Caderno 1 – Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (12 horas);</p> <p>Caderno 2 – Planejamento e organização da rotina na alfabetização (8 horas);</p> <p>Caderno 3 – O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos (8 horas);</p> <p>Caderno 4 – Vamos brincar de reinventar histórias (12 horas);</p> <p>Caderno 5 – O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas (12 horas);</p> <p>Caderno 6 – Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares (12 horas);</p> <p>Caderno 7 – A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades (8 horas);</p> <p>Caderno 8 – Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização (8 horas);</p>
Caderno do campo	<p>Unidade 1 – Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo (12 horas);</p> <p>Unidade 2 – Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade (8 horas);</p> <p>Unidade 3 – Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo (8 horas);</p> <p>Unidade 4 – Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo (12 horas);</p> <p>Unidade 5 – O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas (12 horas);</p> <p>Unidade 6 – Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar (12 horas);</p> <p>Unidade 7 – Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida (8 horas);</p> <p>Unidade 8 – Organizando a ação didática em escolas do campo (8 horas);</p>

Especiais	Caderno de apresentação Caderno - Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões Caderno - Formação do Professor Caderno - A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva
-----------	---

Fonte: Caderno Apresentação PNAIC – 2012. Elaboração própria autora

No ano de 2014, a ênfase do trabalho de formação voltou-se ao componente curricular Matemática, mas mantendo a preocupação de não perder o foco no trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa. Segundo o Caderno Apresentação (2015, p.23), “Os cadernos apresentaram uma discussão sobre os princípios fundamentais para o trabalho pedagógico com a Matemática, o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação com o universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica”. Podemos observar:

Para coordenar a produção dos cadernos de formação de Matemática, a Universidade Federal do Paraná foi convidada considerando as pesquisas na área de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, bem como toda a sua experiência no Pró-letramento. Aos cadernos de formação coube a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento no que tange a Matemática. Além disso, coube ainda apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento destes direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (CADERNO APRESENTAÇÃO 2015, p. 24).

Vejamos a seguir os quadros com os temas dos cadernos de alfabetização Matemática:

## Quadro 6: Lista de cadernos ano 2014

### Cadernos de Alfabetização Matemática (2014) – 160 horas

Caderno de apresentação;  
Caderno 1 - Organização do trabalho pedagógico (8 horas);  
Caderno 2 - Quantificação, registros e agrupamentos (8 horas);  
Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal (12 horas);  
Caderno 4 - Operações na resolução de problemas (12 horas);  
Caderno 5 – Geometria (12 horas);  
Caderno 6 - Grandezas e medidas (12 horas);  
Caderno 7 - Educação estatística (8 horas);  
Caderno 8 - Saberes matemáticos e outros campos do saber (8 horas);  
Caderno - Educação matemática no campo;  
Caderno - Educação matemática inclusiva;  
Caderno - Jogos na alfabetização matemática;  
Caderno - Encarte dos jogos na alfabetização matemática.

Fonte: Caderno Apresentação PNAIC – 2014. Elaboração própria autora

Decidido o foco do trabalho para 2015, todas as Universidades participantes do PNAIC foram, então, convidadas a indicarem autores e leitores críticos. Segundo o Caderno Apresentação (2015, p. 24), “[...] participaram dessa equipe os demais atores do PNAIC: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores, formando uma grande equipe representativa do nosso país e da multiplicidade de vozes que compõem o programa”. E mais:

Em um constante processo de autoavaliação, realizado por todos os atores nas Universidades participantes do programa, observamos a qualidade dos materiais entregues e também lacunas que procuramos preencher no material de 2015. Em particular, citamos a inserção de um caderno exclusivo para a discussão de princípios de gestão e do ciclo de alfabetização e a inclusão de uma carga horária específica para a formação do Coordenador Local (CADERNO APRESENTAÇÃO 2015, p. 25).



## Quadro 7: Lista de cadernos ano 2015

### Cadernos de Alfabetização (2015) – 80 horas

Caderno de apresentação;

Caderno 01 - Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização (8 horas);

Caderno 02 - A criança no Ciclo de Alfabetização (8 horas);

Caderno 03 - Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização (8 horas);

Caderno 04 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização (8 horas);

Caderno 05 - A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização (8 horas);

Caderno 06 - A arte no Ciclo de Alfabetização (8 horas);

Caderno 07 - Alfabetização matemática na perspectiva do letramento (8 horas);

Caderno 08 - Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização (8 horas);

Caderno 09 - Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização (8 horas);

Caderno 10 - Integrando saberes (8 horas);

Caderno - Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização.

Fonte: Caderno Apresentação PNAIC – 2015. Elaboração própria autora

## 4.5 Avaliação no âmbito do PNAIC

O eixo avaliações sistemáticas contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3.o ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas.

As avaliações têm, como se mencionou um peso especial e, possivelmente, constitui a ação mais enérgica sugerida pelo PNAIC. Pela ampliação da carga horária, o PNAIC se destaca pelo aumento do número de exames e pela importância dada a estes como aferidores de resultados das ações políticas implantadas. O artigo 9º da Portaria nº 867/2012 define que o eixo avaliação assim se configura:

I - avaliação 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; II - disponibilização pelo Inep, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP (BRASIL, 2012).

Como se verifica no inciso III do artigo nº 9, o PNAIC propõe quatro diferentes exames e, dentre estes, dois exibem um proeminente perfil de via de acesso ou instrumento de interdição ao progresso acadêmico. O primeiro aplicado pelo INEP, configura-se como uma avaliação externa universal a ser aplicada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental. O segundo, igualmente ministrado pelo INEP e também externo e universal, é destinado ao nível de alfabetização. Potencialmente apontando a criação de gargalos, as duas primeiras propostas avaliativas parecem configurar uma espécie de pequeno vestibular ou exame de acesso, como ocorria, curiosamente, antes da implantação das propostas sugeridas pelo grupo Educação Nova. De acordo com Esteban:

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com ausência de conhecimento (ESTEBAN, 1996, p. 15).

As outras duas, de natureza periódica, devem ser empregadas pelas próprias redes de ensino e escolas. Estas últimas destinam-se, segundo se afirma, ao monitoramento das ações e verificação dos resultados e são empregadas como instrumento orientador para o desenvolvimento de atividades de apoio e reforço pedagógico.

Observada à luz da história da educação brasileira, o aumento da carga de avaliações recorda práticas passadas, de tempos em que à educação brasileira era extremamente excludente e não contemplava grande parte da população. Os exames exibem, à primeira vista, as características de barreira ou peneira por meio da qual se selecionará os alunos aptos a progredir e os que serão encaminhados às atividades de reforço ou mesmo reprovados. Sobre o tema, Luckesi afirma:

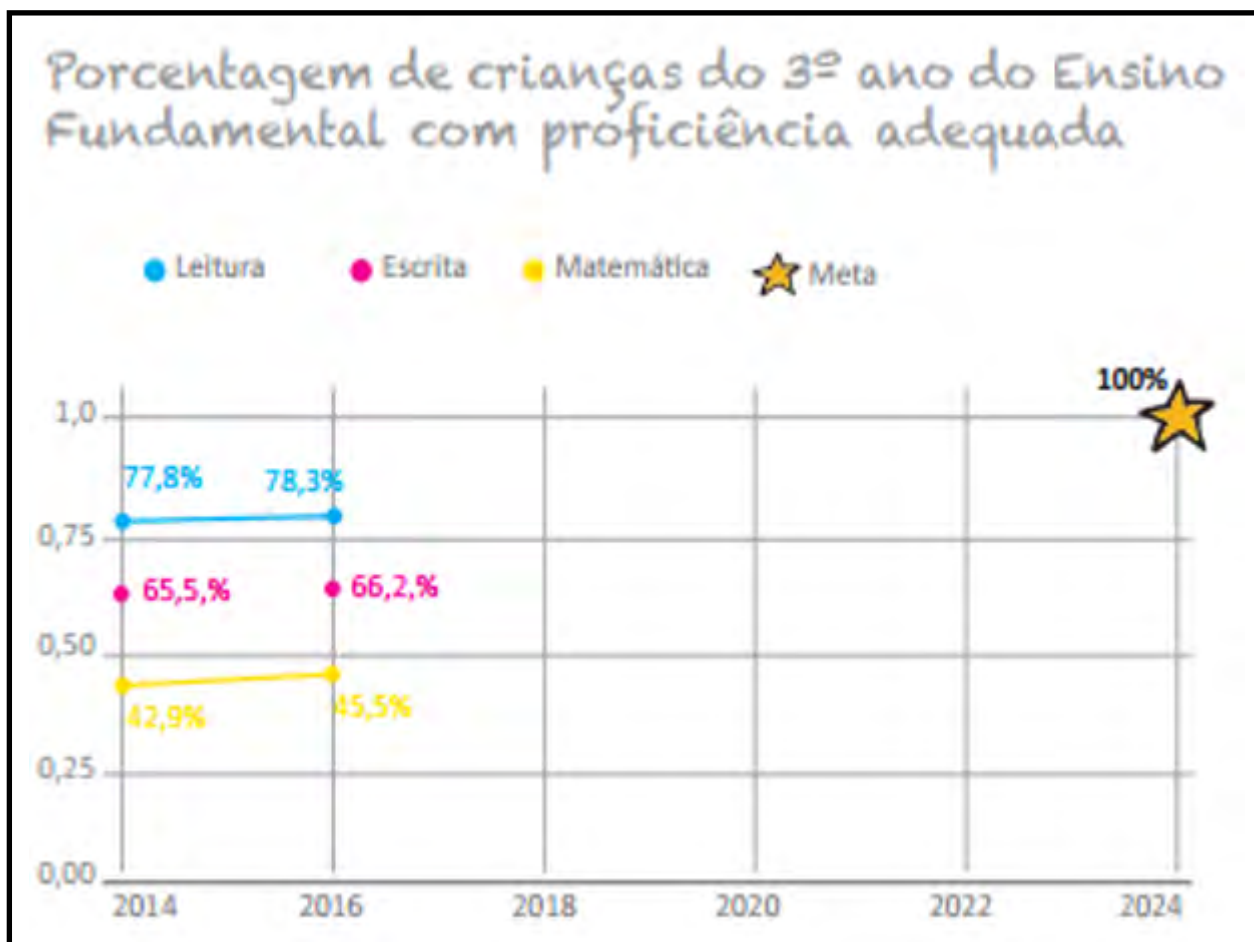
a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule (LUCKESI, 1998, p. 1).

A ampliação do número de exames proporciona não apenas a obtenção de maiores informações e dados como um meio de pressionar os coordenadores e docentes das redes públicas de ensino na busca de resultados. Entende-se, todavia, que, apesar de possivelmente constituir um impulso ou “incentivo” e configurar um instrumento de controle.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que determina, no art. 24, inciso II, “foco central na alfabetização ao longo dos 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental. Daí o enfoque adotado pelo MEC para promover a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada a cada dois anos com alunos do terceiro ano do fundamental. Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação (PNE) também prevê que a alfabetização deve acontecer até o final do terceiro

ano do ensino fundamental, aspecto presente na meta 5 do PNE (2014) e na meta 2 do Movimento Todos Pela Educação.

Figura 2: Meta 5 do PNE (2014-2016)



Fonte: ANA/INEP/MEC. Elaboração: Campanha Nacional pelo direito à Educação.

De forma geral, os resultados observados nas avaliações de 2014 e 2016 ficaram próximos<sup>4</sup>, demonstrando certa estagnação no desempenho e muito distante de atingir tal objetivo, pois, de acordo com os resultados da ANA (2016), as crianças brasileiras ainda não atingiram em leitura, escrita e matemática o total de 100% previsto na meta 5 do PNE. Agora, de modo a perfazer as propostas do PNAIC e finalizar a exposição dos elementos de sua estrutura, focar-se-á o que pode constituir o seu maior problema: a gestão.

<sup>4</sup> Devido a uma mudança de aplicação do teste de escrita, os resultados de 2014 e 2016 para essa habilidade não são diretamente comparáveis entre si.

## **4.6 Gestão, Controle Social e Mobilização no âmbito do PNAIC**

Distingue-se, no inciso IV do artigo nº. 6, da Portaria de 07 de julho de 2017, que o PNAIC estabelece a constituição de três diferentes tipos de comitês de gestão: um nacional, um para cada estado e um no Distrito Federal. Distribuição de prerrogativas que, como já se apontou, acompanha não apenas o pacto federativo estabelecido pela Constituição como a partilha de obrigações enfatizada pelo grupo Educação Nova. O comitê de gestão nacional é responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional e encabeçado pela secretaria de Educação Básica do MEC. Ele conta ainda com a participação do CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação), da UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e, como esclarece o próprio texto, com “representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente” (DOU nº 826, de 07 de julho de 2017).

A gestão, o controle social e a mobilização completam o quarto eixo do programa. O arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC é formado por quatro instâncias: o apresentação Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos (CADERNO APRESENTAÇÃO 2015, p. 22).

Os comitês de gestão estadual para a alfabetização e o letramento são instituídos em cada Estado e compostos pelo coordenador estadual, o coordenador da UNDIME, o coordenador de gestão e o coordenador de formação. Cada comitê é responsável por identificar os resultados das avaliações, pelo

estabelecimento de metas de desempenho e pelo monitoramento e aprovação de estratégias de gestão e de ações de apoio didático-pedagógico para a formação. Além disso, como frisa o documento, se responsabilizam “pelo compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes” (DOU nº 826, de 07 de julho de 2017).

Em vista da complexidade da coordenação, comunicação, fiscalização entre as diferentes entidades e conhecida tradição burocrática brasileira, é possível dizer que muitas dificuldades e problemas surgirão neste âmbito da estrutura do PNAIC. É importante sublinhar que, além dos conhecidos problemas advindos da dificuldade comunicativa, incorrem, para a proliferação de dificuldades, o uso político de tais medidas e cargos.

Segue abaixo quadro com a síntese das atribuições de cada perfil dos participantes na formação e gestão do PNAIC:

Quadro 8: Descrição das atribuições dos profissionais do PNAIC

Profissionais	Atribuições
<b>II - Coordenador-geral da IES</b>	Articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da Formação; Coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da formação; Coordenar a gestão do curso e zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas públicos de ensino; Responsabilizar-se pela organização da prestação de contas dos recursos recebidos para financiar.

<p><b>II - Coordenador-adjunto da IES</b></p>	<p>Coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico; Organizar, em articulação com as secretarias de Educação e os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário acadêmico e administrativo, dentre outras atividades necessárias à realização da Formação; Exercer a coordenação acadêmica da formação;</p>
<p><b>III - Supervisor</b></p>	<p>Apoiar o coordenador-adjunto da IES na coordenação acadêmica da Formação, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógica dos formadores; Coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;</p>
<p><b>IV – Formador da IES</b></p>	<p>Planejar e avaliar as atividades da Formação; Ministrar a Formação aos orientadores de estudo; Organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da Formação; Acompanhar, no SISPACTO, o desempenho das atividades de formação previstas para os orientadores de estudo sob sua responsabilidade, informando ao supervisor sobre eventuais ocorrências que interfiram no pagamento da bolsa no período.</p>

<p><b>V - Coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios:</b></p>	<p>Dedicar-se às Ações do Pacto e atuar na Formação na qualidade de gestor das ações; Monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores; Assegurar, junto à respectiva secretaria de Educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, sempre que necessário; Acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação das avaliações externas, assegurando as condições logísticas necessárias; Manter canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando a disseminar as ações do Pacto, prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas junto à secretaria de Educação e à SEB/MEC;</p>
<p><b>VI - Orientador de estudo</b></p>	<p>Participar dos encontros presenciais junto às IES, alcançando no mínimo 75% de presença; Ministrando a formação aos professores alfabetizadores em seu município ou polo de formação; Apresentar à IES formadora os relatórios pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores;</p>



<b>VII - Professor alfabetizador</b>	Participar dos encontros presenciais como orientadores de estudo, alcançando no mínimo 75% de presença; Aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SISPACTO ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo; Acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SISPACTO ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo;
--------------------------------------	---

Fonte: Resolução Nº. 4 de 27 de Fevereiro de 2013. Elaboração própria autora

Tendo apresentado, de forma analítico-descritiva, o PNAIC, a partir de seus diferentes eixos estruturantes, passamos agora, no capítulo seguinte, a reunir e analisar os principais elementos decorrentes do trabalho de campo, pelo qual buscamos examinar a contribuição do PNAIC à formação continuada de professores alfabetizadores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro.

## **5 - PNAIC NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago (FREIRE, 1996, p. 32).*

Neste capítulo, objetivamos contextualizar o leitor sobre os aspectos que fazem do município do Rio de Janeiro um grande desafio para os gestores públicos, o que inclui a implementação do PNAIC. Vamos também descrever de maneira sucinta a Secretaria Municipal de Educação, que é o órgão da prefei-

tura responsável pela rede de ensino público: traremos alguns dados e números desta Secretaria, além de explicar de modo breve como se deu o processo de formação no Polo 1 do Rio de Janeiro e, por fim, aprofundaremos as análises das entrevistas realizadas com professoras da rede municipal que participaram dos cursos de formação do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015. Contudo, neste capítulo, não podemos deixar de lembrar a importância do professor, nos termos do caderno de formação do PNAIC:

Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Estes precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea (CADERNO FORMAÇÃO PNAIC 2012, p. 8).

Analisar o contexto do município do Rio de Janeiro, Políticas Públicas Federais para Educação e PNAIC, não é uma tarefa muito fácil, visto que esta região possui uma das maiores redes públicas de ensino da América Latina, com atualmente mais de 39 mil professores, 1,5 mil unidades escolares públicas municipais, sendo mais de mil entre escolas de Ensino Fundamental I, II, escolas olímpicas e de aplicação. Do total de **641.564** alunos matriculados nessas unidades, 400 mil são alunos do Ensino Fundamental, tudo isso de acordo com a Secretaria de Educação, atualizado em abril de 2020.

O Rio é a segunda maior metrópole do Brasil, ficando atrás apenas de São Paulo. Sua população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019 era de 6.718.903 habitantes e sua área territorial é de 1.200,255 km<sup>2</sup>. Segundo o IBGE - 2016, o Rio ostentava o segundo maior PIB do país, estimado em cerca de 329 bilhões de reais, apenas atrás de São Paulo. Naquele ano de medição, o PIB do Rio figurava como o trigésimo maior do mundo.

Os contrastes sociais e econômicos são fortes marcas da cidade, em especial a diferença entre ricos e pobres, que é bem acentuada. Enquanto alguns bairros como Leblon, Ipanema e Barra da Tijuca estão com IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) acima de 0,95, em outros, como é o caso do Complexo do Alemão ou da Rocinha, o indicador está na faixa de 0,7, inferior à média municipal, que é 0,79. Apesar de muito rico, o município do Rio de Janeiro é uma região de grandes problemas sociais: violência urbana, desemprego, falta de moradias, falta de saneamento básico, entre os mais relevantes. Muitos desses problemas foram resultado da ausência contumaz de políticas públicas, além da ocupação irregular do solo urbano.

Direcionando o foco para a área da educação, a rede municipal do Rio vem em crescente escalada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental saíram da média 5,1, no de 2009, para 5,4 em 2011 e depois para 5,7 em 2017, segundo INEP.

O PNAIC foi lançado em 2012 e, desde então, o país tem oficialmente a missão de erradicar o analfabetismo até 2022, sendo que a taxa atual é de 15,2%, segundo dados do Censo IBGE 2010.

As regiões Norte e Nordeste são as mais carentes, havendo estados em que o índice de analfabetismo é duas vezes maior do que a média brasileira. O estado do Rio de Janeiro por exemplo possui um índice menor do que a média brasileira, pois sua taxa é de 9,3%. Já o município do Rio de Janeiro possui taxa de analfabetismo da população com 10 anos ou mais de 2,8%. Entretanto, podemos considerá-la muito alta, visto que o Rio de Janeiro é um dos maiores receptores de recursos financeiros da federação, segundo o IBGE.

Após breve análise de índices referentes ao ensino fundamental, evidenciamos a necessidade de aprofundamento do conhecimento e de atenção

destinada às regiões periféricas, e não apenas aos grandes eixos urbanos do município. Entendemos, então, a relevância da reflexão e do debate acerca das políticas públicas de educação e sua regulação no município do Rio de Janeiro. Na próxima seção, apresentaremos de maneira sucinta a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

## **5.1 Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro**

A Secretaria Municipal de Educação (SME) é o órgão da Prefeitura do Rio de Janeiro responsável por elaborar a política educacional, além de coordenar sua implantação e avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar “a excelência” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental Público, contribuindo para formar indivíduos autônomos e habilitados a se desenvolver profissionalmente e como cidadãos.

Cabe à SME garantir uma educação pública inclusiva, sustentável, democrática e participativa, visando o desenvolvimento integral do ser humano e seu preparo para o exercício da cidadania, na perspectiva da construção de um sistema de ensino que fortaleça uma concepção de educação que respeite as diferenças, os ritmos de aprendizagem, objetivando a democratização com a garantia do acesso e da permanência de todos numa escola laica, plural e de qualidade.

A SME, em 1975, quando foi criada, contava com 756 unidades escolares. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino totaliza 1.542 unidades educacionais, incluindo Escolas Municipais, Centros Integrados de Educação Pública, Espaços de Desenvolvimento Infantil, Creches Municipais, Unidades de Extensão Educacional e Bibliotecas Escolares Municipais.

### 5.1.1 Evolução Organizacional da SME- Rio

Desde sua criação a Secretaria Municipal de Educação vem sofrendo ajustes em sua estrutura organizacional para se adequar as demandas que foram sendo impostas ao longo da gestão dos vários prefeitos e secretários de Educação que passaram por lá. Apresentaremos a seguir o quadro com os principais marcos da evolução organizacional da SME:

Quadro 9: Evolução organizacional do SME, ano e prefeito da época

Ano	Descrição
<b>1975</b> Prefeito Marcos Tamoyo	A criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, após a fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro.
<b>1985</b> Prefeito Marcello Alencar	Criação dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP, unidades especiais de 1º Grau, que passaram a integrar a Rede Municipal de Ensino, escola de horário integral, com ensino de boa qualidade, incluindo alimentação, assistência médico-odontológica, lazer e atividades culturais.
<b>1986</b> Prefeito Saturnino Braga	O Poder Executivo reorganizou os órgãos que compõe sua estrutura básica e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura passou a denominar-se Secretaria Municipal de Educação – SME, definindo sua finalidade e o quantitativo de cargos.
<b>1995</b> Prefeito Cesar Maia	Os 24 Distritos Educacionais foram transformados em 10 Coordenadorias Regionais de Educação.
<b>1996</b> Prefeito Cesar Maia	Instituído o Conselho Municipal de Educação. Ainda em 1996, o processo de construção do Núcleo Curricular Básico - MULTIEDUCAÇÃO foi concluído.

<b>1998</b> Prefeito Luiz Paulo Conde	<p>Criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF.</p> <p>Com a instituição da Lei nº. 2.619, de 16 de janeiro de 1998, que dispôs sobre a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa das escolas, a Secretaria alterou sua modelagem, tendo por base:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Alteração de nível hierárquico dos gestores das unidades escolares para Diretor IV e Diretor Adjunto, definindo suas atribuições;</li><li>• Criação do cargo de Coordenador Pedagógico;</li><li>• Criação das categorias funcionais de Agente Escolar e Agente de Apoio Escolar, definindo suas atribuições.</li></ul>
<b>2000</b> Prefeito Luiz Paulo Conde	<p>Foram criados os Centros de Referência da Educação Pública e o Centro de Desenvolvimento de Educação Integrada Amália Fernandez Conde.</p>
<b>2001</b> Prefeito Cesar Maia	<p>Transferida da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, a responsabilidade pelo atendimento prestado pelo Município às unidades de educação infantil.</p>
<b>2002</b> Prefeito Cesar Maia	<p>A transferência de 13 unidades. Estas unidades passaram a denominar-se Creches Municipais.</p>
<b>2003</b> Prefeito Cesar Maia	<p>Foram transferidas mais 173 unidades de educação infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação. Regulamentado o Conselho Municipal de Alimentação Escolar.</p>
<b>2006</b> Prefeito Cesar Maia	<p>Incorporação das creches, do Programa de Reassentamentos Populares do Rio de Janeiro (PROAP II), na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.</p>

<b>2008</b> Prefeito Cesar Maia	Criação de cargos em comissão e funções gratificadas, necessários à estruturação de unidades de educação infantil, na modalidade creche, para compor a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.
<b>2009</b> Prefeito Eduardo Paes	Criadas as Subsecretarias de ENSINO e de GESTÃO. As Escolas do Amanhã, também são criadas, este novo modelo busca integrar a escola com a comunidade do seu entorno, por meio de atividades educacionais e culturais.
<b>2010</b> Prefeito Eduardo Paes	A implantação de turno único no ensino público municipal. Também foi criado o Núcleo Integrado de Apoio às Unidades Escolares, subordinado à Coordenadoria de Educação, com uma equipe interdisciplinar, composta por Assistentes Sociais, Psicólogos e Professores.
<b>2011</b> Prefeito Eduardo Paes	Transferência de 14 Bibliotecas Populares da Secretaria Municipal de Cultura para a Secretaria Municipal de Educação, que passaram a denominar-se Bibliotecas Escolares Municipais, ficando subordinadas às Coordenadorias Regionais de Educação. Para subsidiar e apoiar tecnicamente, entre outras competências, o trabalho destas Bibliotecas, foi criada a Gerência de Mídia e Educação, na Coordenadoria de Educação.
<b>2012</b> Prefeito Eduardo Paes	Foi inaugurada a escola de formação do professor carioca – Paulo Freire. Ainda em 2012, foi criada a Ouvidoria, no nível central da SME, e as Ouvidorias Adjuntas, nas Coordenadorias Regionais de Educação.
<b>2013</b> Prefeito Eduardo Paes	Em 2013, foram criados na estrutura organizacional da SME: <ul style="list-style-type: none"><li>• A 11ª Coordenadoria Regional de Educação;</li><li>• O Núcleo de Informações Educacionais Estratégicas, subordinado à Subsecretaria de Ensino;</li><li>• O Centro de Educação de Jovens e Adultos CEJA – MARÉ;</li></ul> Ainda, em 2013, foram transformadas 81 Escolas Municipais em Espaços de Desenvolvimento Infantil.

<b>2017</b> Prefeito Marcelo Crivella	Fusão da Secretaria Municipal de Educação com a Secretaria Municipal de Esportes e Lazer - SMEL, passando a se denominar Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Lazer – SMEEL. Porém, após alguns meses, a Subsecretaria de Esportes e Lazer foi realocada na Secretaria Municipal da Casa Civil. A SMEEL passou a se denominar Secretaria Municipal de Educação – SME.
<b>2019</b> Prefeito Marcelo Crivella	Consolidação as estruturas organizacionais da Subsecretaria de Ensino, da Subsecretaria de Gestão e da Escola de Formação Paulo Freire e criou a Coordenadoria de Mídias Sociais.

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020. Elaboração própria autora

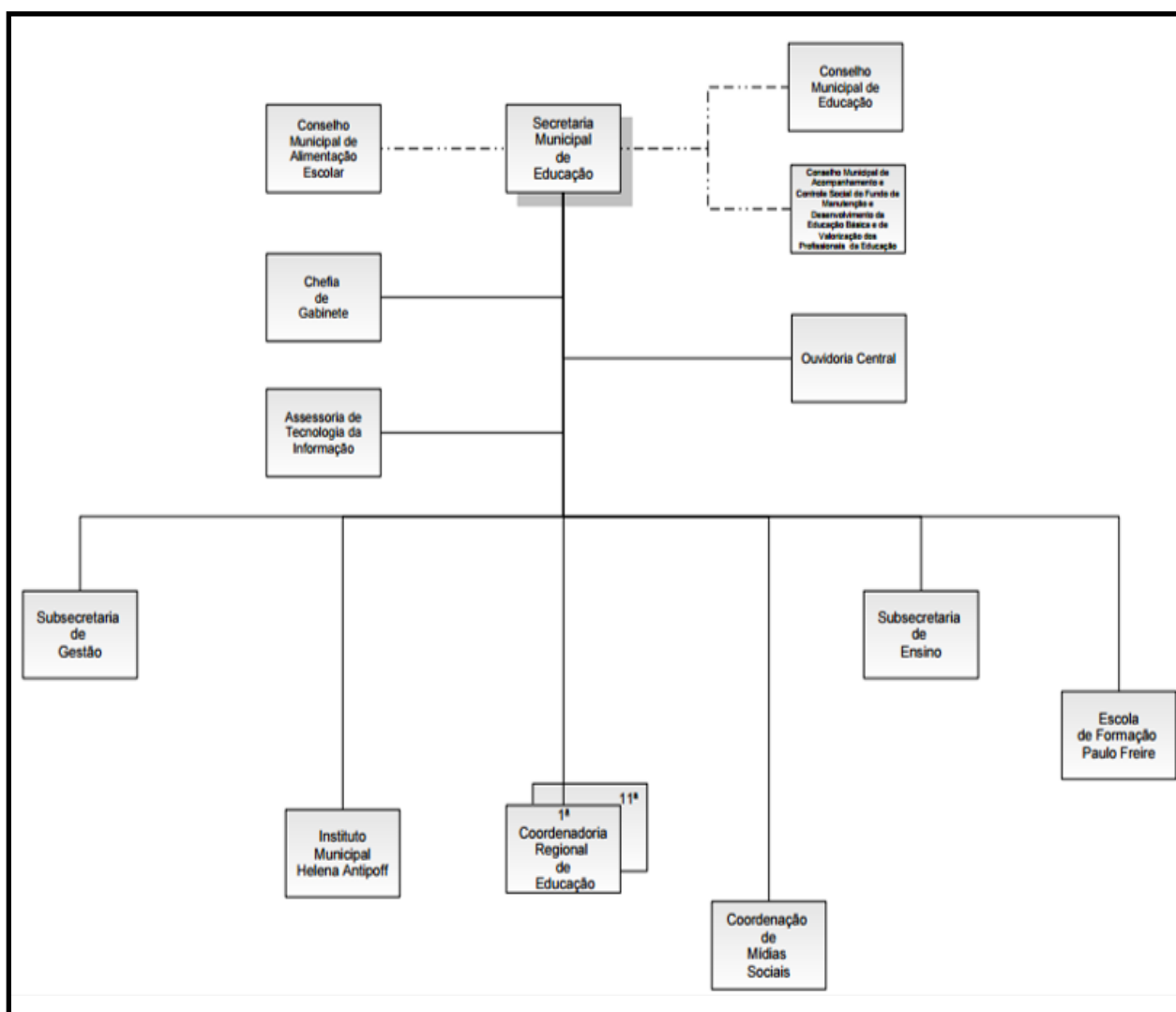
Nota-se um aumento expressivo no número de unidades escolares, ao longo dos últimos quarenta anos, e a diversificação quanto à tipologia de unidades que integram a rede. Cabe ressaltar que se trata de uma rede que já nasceu grande, considerando a “herança” que recebeu, após a fusão autoritária de 1975, quando as escolas que integravam a rede estadual da Guanabara passaram a compor a estrutura da recém criada Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

### **5.1.2 Estrutura Organizacional da SME- Rio e suas atribuições**

Atualmente a SME possui uma estrutura organizacional complexa, com desafios constantes, principalmente como mencionado anteriormente se levarmos em conta o tamanho desta rede. Recentemente a professora Sueli Pontes Gaspar assumiu a Secretária Municipal de Educação, a Chefe de Gabinete é Heloisa Sermúd Braz.



Figura 3: Organograma Geral da SME



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020

Aqui se percebe, com destaque, a existência de onze coordenadorias regionais de educação, cujo porte, no mais das vezes, é individualmente superior à estrutura de qualquer secretaria de educação dos demais municípios fluminenses, ao menos em número de unidades escolares.

### 5.1.2.1 Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação é o responsável pela normatização do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, além de seu papel consultivo e de acompanhamento da execução da política municipal de educação. O

Conselho aprova pareceres e deliberações, em sessões plenárias, que disciplinam o funcionamento das unidades municipais de educação, bem como das unidades particulares de educação infantil.

### **5.1.2.2 Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**

O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) tem, entre suas atribuições, acompanhar e exercer controle social sobre os recursos oriundos do Fundo, supervisionar o censo escolar anual e participar da elaboração da proposta orçamentária, além de examinar os registros contábeis e de elaborar e aprovar seu Regimento.

### **5.1.2.3 Conselho Municipal de Alimentação Escolar**

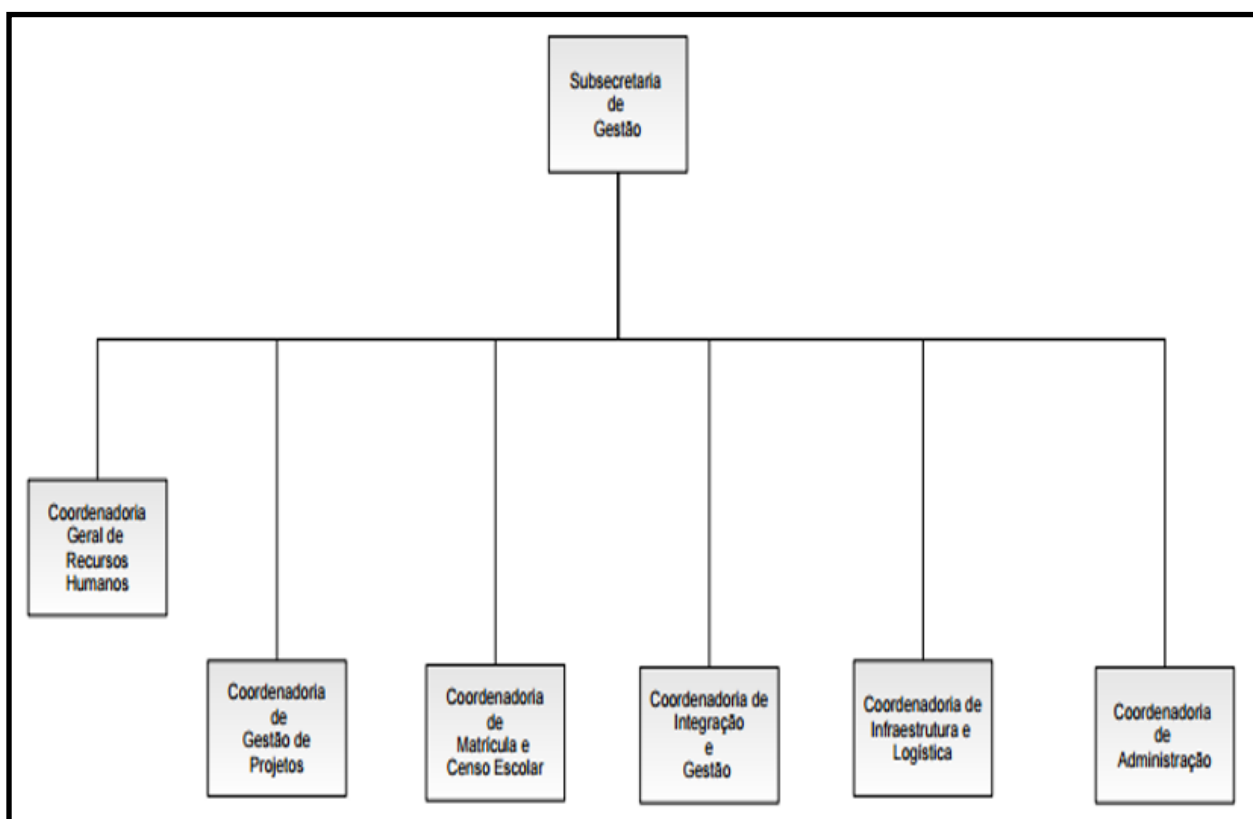
O Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE) é um órgão colegiado instituído pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, em suas respectivas Jurisdições Administrativas.

O CAE possui caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, primando pelo acompanhamento e o controle da execução e aplicação dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Também fornece informações e apresenta relatórios concernentes ao acompanhamento da execução do PNAE ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aos Tribunais de Contas, à Controladoria Geral da União e ao Ministério Público.

#### 5.1.2.4 Subsecretaria de Gestão

Atualmente, o senhor Claudio Maia Figueiredo é o subsecretário de Gestão. A pasta tem como função, garantir os meios necessários para a SME desenvolver sua atividade fim de forma efetiva, através da implementação e do desenvolvimento das políticas públicas nas áreas de Recursos Humanos, Infraestrutura e Logística, Execução Orçamentária e Financeira, Captação de Recursos, Gestão de Projetos, Contratos e Convênios, Gestão da Documentação, Análise e Controle de Despesas, Matrícula e Gestão Escolar.

Figura 4: Organograma Subsecretaria de Gestão



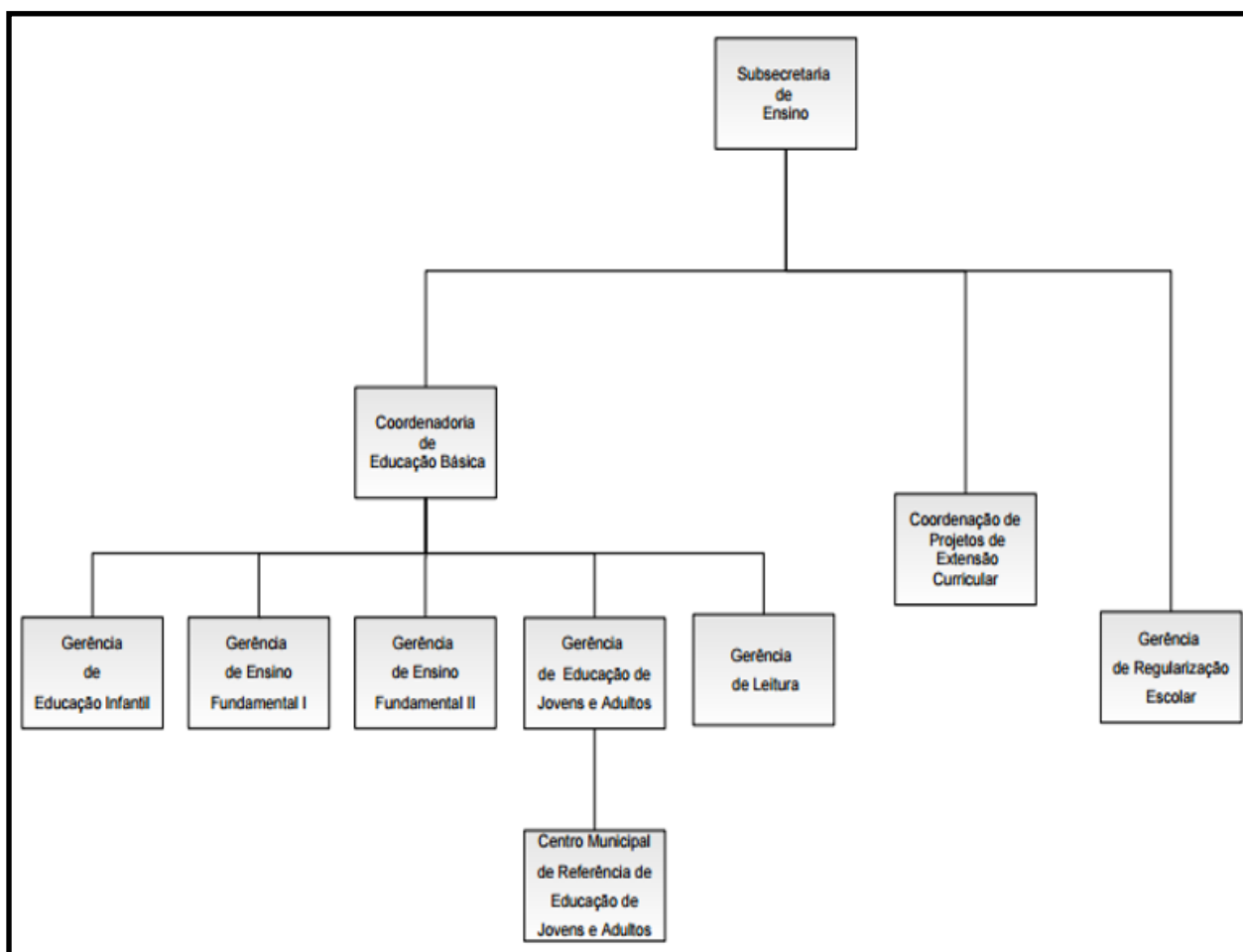
Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020.

#### 5.1.2.5 Subsecretaria de Ensino

A Subsecretaria de Ensino tem como função, assessorar o Titular da Pasta na direção, coordenação e gestão estratégica da SME. Atualmente a professora

Rejane Pereira Faria da Costa é a subsecretária de Ensino. Entre outras atribuições, cabe a subsecretaria em conjunto com a Escola Paulo Freire, definir a política de formação e capacitação para os professores da Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Também podemos citar entre as principais atribuições: coordenar a elaboração de estudos e pesquisas relativos ao desenvolvimento e aprimoramento da educação infantil, fundamental, especial e a de jovens e adultos; estabelecer diretrizes para a definição da proposta pedagógica para a Rede; Estabelecer diretrizes e normas para a implantação e implementação de planos, programas e projetos relacionados ao Sistema Educacional; Definir diretrizes e monitorar o desempenho das escolas/alunos nas avaliações sistemáticas internas e externas.

Figura 5: Organograma Subsecretaria de Ensino



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020.

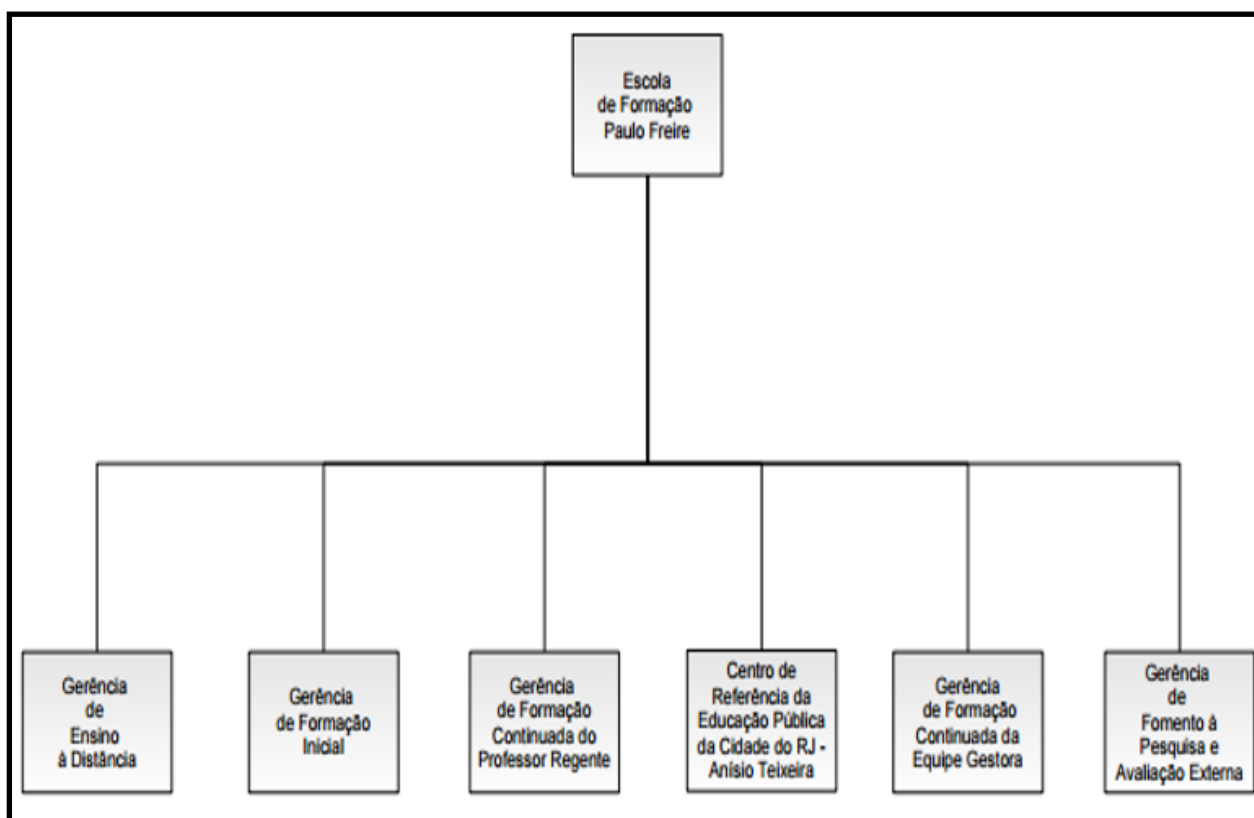
### **5.1.2.6 Escola de Formação Paulo Freire**

A Escola de Formação Paulo Freire está localizada no Centro do Rio de Janeiro e iniciou suas atividades em junho de 2012. Tem o objetivo de valorizar e capacitar os professores e demais servidores da Educação, oferecendo formação inicial e continuada nas diversas áreas do conhecimento, sendo está de grande relevância atendendo, assim, às necessidades de crianças e jovens alunos da rede. Diante disso, parece-nos que a SME do Rio compreende que a formação docente deve ser um processo contínuo. Corroborando com as afirmações dos autores Prada, Freitas e Freitas. Vejamos:

Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas as suas dimensões individuais e coletivas de caráter histórico, biopsicossocial, político, cultural, próprias de seres integrais e autores de sua própria formação (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370).

Vale ressaltar, que na Escola de Formação Paulo Freire são oferecidos cursos de forma presencial, semipresencial e a distância, sendo formada por um gabinete e seis gerências, sendo elas: Gerência de Formação Inicial; Gerência de Formação Continuada do Professor Regente; Gerência de Formação Continuada da Equipe Gestora; Gerência de Fomento à Pesquisa e Avaliação Externa Gerência de Ensino a Distância e o Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira (CREP – AT).

Figura 6: Organograma Escola de Formação Paulo Freire

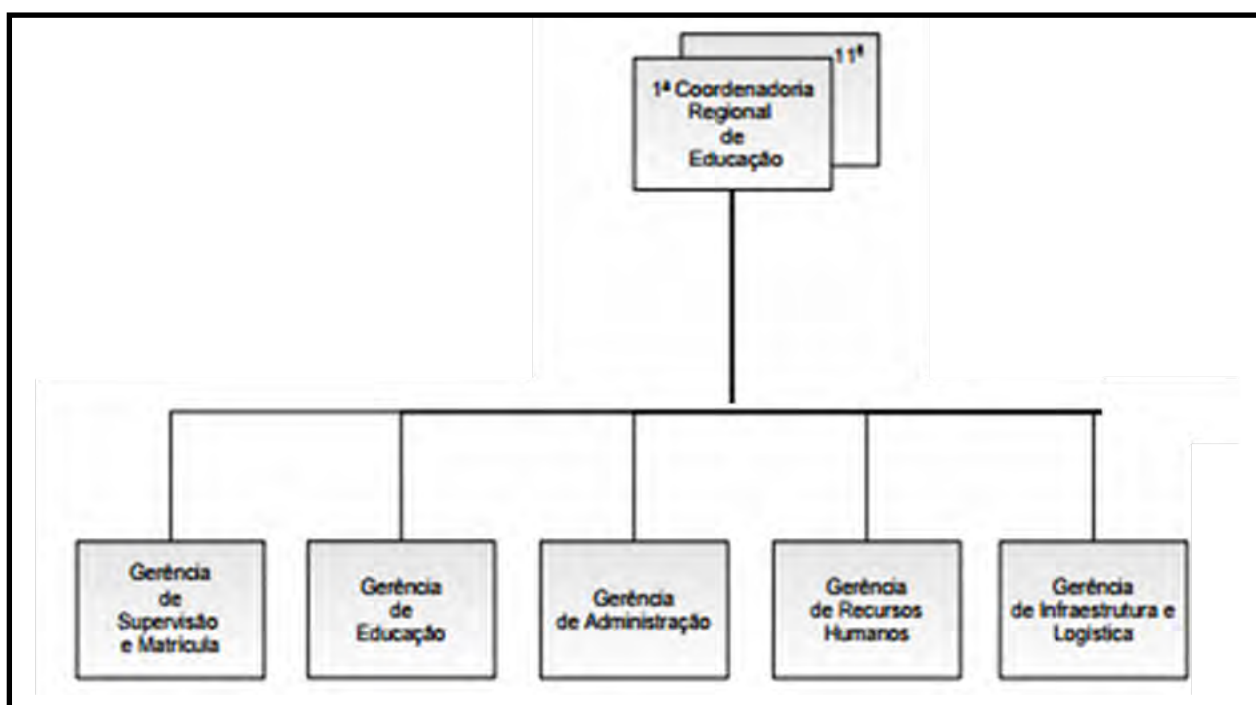


Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020.

### 5.1.2.7 Coordenaria Regional de Educação

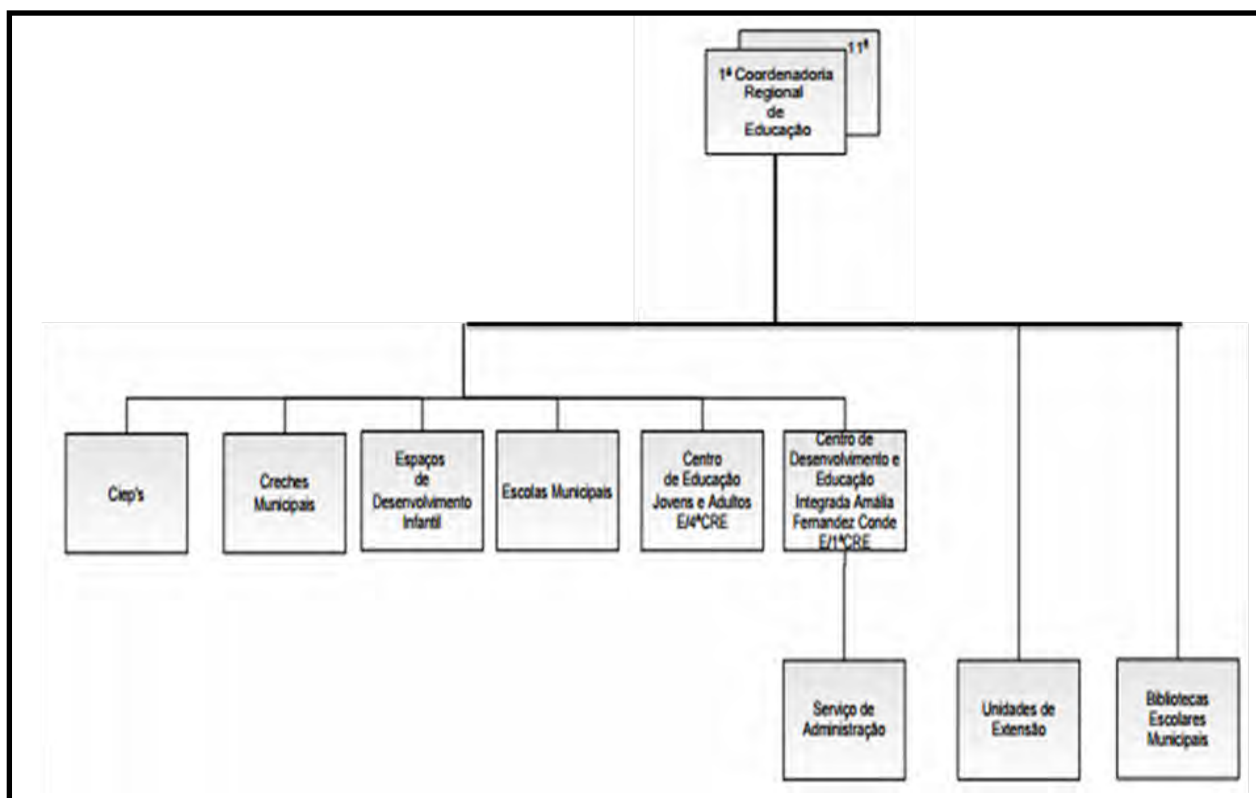
A Coordenadoria Regional de Educação mais conhecida simplesmente como CRE, é um órgão ligado a Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro responsável por coordenar a implementação da Política Educacional. Entre suas principais atribuições podemos apontar a coordenação e do acompanhamento de programas e projetos de ação integrada; planejar, coordenar e executar ações descentralizadas do Sistema Educacional; coordenar a execução das ações relativas à infraestrutura e logística, recursos humanos, documentação e execução orçamentária. Junto às unidades escolares e creches, coordenar e orientar a execução do processo de gestão escolar; estabelecer metas e indicadores para monitoramento e avaliação e acompanhar o processo de matrícula.

Figura 7: Organograma Coordenadorias Regionais de Educação 1º parte



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020.

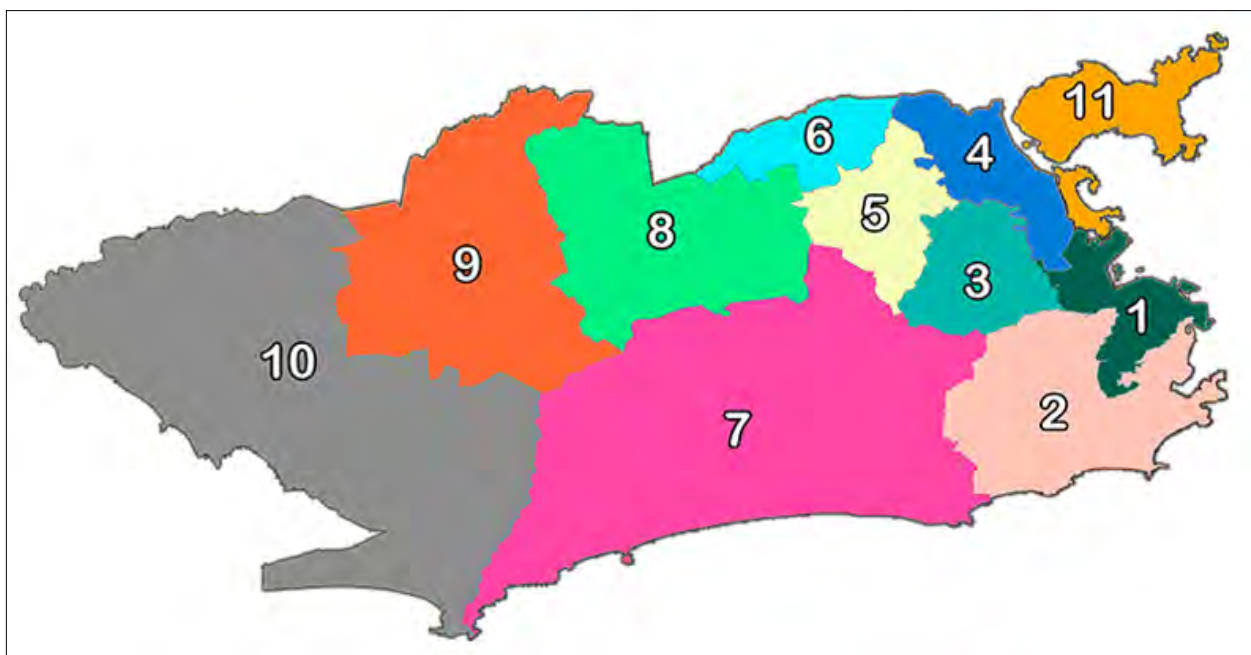
Figura 8: Organograma Coordenadorias Regionais de Educação 2º parte



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020.

Devido ao grande número escolas, alunos e profissionais da educação, o município do Rio de Janeiro foi subdividido em 11 CREs. A estrutura organizacional das CREs é espelhada nas 11 Regiões e é dividida conforme a figura abaixo:

Figura 9: Mapa do Município do Rio de Janeiro dividido em CREs



Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020.

O quadro abaixo apresenta destacadas nas colunas, respectivamente: a coordenadoria regional de educação, o nome do coordenador (a) responsável, o número de escolas vinculadas à coordenadoria e os bairros cariocas abrangidos por cada uma delas:

Quadro 10: Descrição das Coordenadorias de Educação

COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO	
<b>1ª Coordenadoria Regional de Educação - E/1ªCRE</b> Nº de escolas 96	<b>Coordenadora</b> <b>Fátima Sueli Joaquim Lourenço</b>



<p>1ª CRE- Rua Edgard Gordilho, 63, Centro. Área de atuação: Caju, Saúde, Santa Teresa, Santo Cristo, Rio Comprido, São Cristóvão, Morro dos Prazeres, Gamboa, Cidade Nova, Praça Mauá, Centro, Mangueira, Estácio, Praça da Bandeira, Paquetá, Catumbi, Benfica.</p>	
<p><b>2ª Coordenadoria Regional de Educação - E/2ªCRE</b> Nº de escolas 153</p>	<p><b>Coordenador</b> <b>Mary Rose Llacerr Roig Trotti</b></p>
<p>2ª CRE- Praça General Alcio Souto, s/n, Lagoa. Área de atuação: Botafogo, Vila Isabel, Gávea (Rocinha), Alto da Boa Vista, Leblon, Vidigal, Copacabana, Morro dos Cabritos, Flamengo, Gávea, Catete, Maracanã, Andaraí, Ipanema, Tijuca, São Conrado, Grajaú, Comunidade Chacrinha, Praça da Bandeira, Morro Nova Divineia, Laranjeiras, Humaitá, Urca, Glória, Cosme Velho, Lagoa, Leme, Andaraí, Jardim Botânico.</p>	
<p><b>3ª Coordenadoria Regional de Educação - E/3ªCRE</b> Nº de escolas 134</p>	<p><b>Coordenador</b> <b>Carlos Antonio de Matos</b></p>
<p>3ª CRE- Rua 24 de Maio, 931, Fundos, Engenho Novo. Área de atuação: Tomás Coelho, Cascadura, Água Santa, Higienópolis, Maria da Graça, Engenho de Dentro, Jacaré, Bonsucesso, Complexo do Alemão, Piedade, Inhaúma, Engenho da Rainha, Água Santa. Encantado, Todos os Santos, Benfica, Ramos, Engenho Novo, Pilares. Lins de Vasconcelos, Méier, Del Castilho, Rocha, Riachuelo, Sampaio, Jacarezinho, Cachambi.</p>	
<p><b>4ª Coordenadoria Regional de Educação - E/4ªCRE</b> Nº de escolas 166</p>	<p><b>Coordenadora</b> <b>Fátima das Graças Lima Barros</b></p>
<p>4ª CRE- Rua Professor Luis Rondelli, 150, Olaria. Área de atuação: Maré, Benfica, Penha, Bonsucesso, Penha-Circular, Pavuna, Mangueiros, Vigário Geral, Olaria, Parada de Lucas, Vila Da Penha, Braz de Pina, Jardim América, Ramos, Cordovil.</p>	

<b>5ª Coordenadoria Regional de Educação - E/5ªCRE</b> Nº de escolas 130	<b>Coordenadora</b> <b>Vera Lucia Delgado de Oliveira</b>
<p>5ª CRE- Rua Marupiara, s/n, Rocha Miranda. Área de atuação: Cascadura, Coelho Neto, Rocha Miranda, Tomás Coelho, Colégio, Osvaldo Cruz, Madureira, Campinho, Cavalcante, Vista Alegre, Guadalupe, Vicente de Carvalho, Bento Ribeiro, Cavalcanti, Irajá, Marechal Hermes, Vaz Lobo, Irajá, Turiaçu, Vila Kosmos, Campinho, Quintino Bocaiúva, Honório Gurgel, Vila Da Penha, Vigário Geral.</p>	
<b>6ª Coordenadoria Regional de Educação - E/6ªCRE</b> Nº de escolas 113	<b>Coordenador</b> <b>Hugo Ribeiro Nepomuceno</b>
<p>6ª CRE- Rua dos Abacates, s/n, Deodoro. Área de atuação: Costa Barros, Barros Filho, Coelho Neto, Pavuna, Deodoro, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Irajá, Colégio, Cascadura, Anchieta, Parque Colúmbia, Acari, Pavuna, Parque Anchieta.</p>	
<b>7ª Coordenadoria Regional de Educação - E/7ªCRE</b> Nº de escolas 180	<b>Coordenadora</b> <b>Márcia Arruda Bastos</b>
<p>7ª CRE- Avenida Ayrton Sena, 2001, Barra da Tijuca. Área de atuação: Pechincha, Vargem Grande, Jacarepaguá, Rio das Pedras, Cidade de Deus, Tanque, Vargem Pequena, Anil, Itanhangá, Freguesia, Praça Seca, Gardênia Azul, Curicica, Vargem Pequena, Barra da Tijuca, Recreio dos Bandeirantes, Taquara, Tanque, Vila Valqueire.</p>	
<b>8ª Coordenadoria Regional de Educação - E/8ªCRE</b> Nº de escolas 188	<b>Coordenadora</b> <b>Josecy Ramos Cruz Andrade Brilhantino</b>
<p>8ª CRE- Rua Biarritz, 31, Bangu. Área de atuação: Santíssimo, Marechal Hermes, Guadalupe, Senador Camará, Vila Kennedy, Lote São José, Bangu, Deodoro, Realengo, Padre Miguel, Vila Militar, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Campo dos Afonsos.</p>	

<b>9ª Coordenadoria Regional de Educação - E/9ªCRE</b> Nº de escolas 165	<b>Coordenador</b> <b>José Mauro da Silva</b>
9ª CRE- Rua Amaral Costa, 140, Campo Grande. Área de Atuação: Campo Grande, Cachamorra, Santíssimo, Conjunto Campinho, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Senador Vasconcelos, Guaratiba, Cosmos, Paciência, Araújo.	
<b>10ª Coordenadoria Regional de Educação - E/10ªCRE</b> Nº de escolas 197	<b>Coordenadora</b> <b>Maria das Graças Müller de Oliveira Gonçalves</b>
10ª CRE- Av. Padre Guilherme Decaminada 71, Santa Cruz. Área de Atuação: Guaratiba, Paciência, Palmares, Cosmos, Sepetiba, Santa Cruz, Barra De Guaratiba, Jardim Maravilha, Campo Grande, Pedra de Guaratiba.	
<b>11ª Coordenadoria Regional de Educação - E/11ªCRE</b> Nº de escolas 43	<b>Coordenadora</b> <b>Tania Maria de Souza Bendas</b>
11ª CRE- Estrada dos Maracajás, 1.294, Ilha do Governador. Área de atuação: Bancários, Tauá, Pitangueiras, Tubiacanga, Zumbi, Jardim Carioca, Praia da Bandeira, Itacolomi, Galeão, Portuguesa, Moneró, Jardim Guanabara, Zumbi, Cacuia.	

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 03 de abril de 2020. Elaboração própria autora

### **5.1.3 Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro em Números**

Nesta seção, apresentaremos os principais indicadores numéricos que caracterizam o porte da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Procuramos demonstrar a quantidade e tipos de unidades em atendimento, quantidade de alunos matriculados e professores da rede. Ao todo, nas 1.542

escolas da Prefeitura, são aproximadamente 650 mil alunos em segmentos que passam por Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental I e II, Classe Especial e Educação de Jovens e Adultos.

### 5.1.3.1 Total de unidades escolares em funcionamento

O quadro abaixo descreve o tipo de unidades de atendimento ao público e a quantidade em funcionamento:

Quadro 11: Total de unidades de atendimento em funcionamento

<b>Unidades por tipo de Atendimento. Total de 1.542</b>				
<b>Creche/EDI unidades de Educação Infantil</b>	<b>Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil</b>	<b>Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I</b>	<b>Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II</b>	<b>Unidades com mais de uma modalidade / segmento</b>
525	10	233	221	546
<b>Educação Especial Exclusiva</b>	<b>EJA Exclusiva</b>	<b>Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)</b>	<b>Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)</b>	<b>Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)</b>
4	3	2	5	28

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 20 de abril de 2020.

Acreditamos que este elevado quantitativo de unidades escolares descrito na tabela supracitada, dada a sua expressividade, em comparação com outras redes de educação municipais em âmbito nacional, ainda não é suficiente, le-

vando-se em consideração, por exemplo, o quantitativo populacional do município do Rio. Há também outros fatores relevantes para a compreensão da demanda real de crianças e jovens cariocas, pois muitos pais e educadores ainda questionam o quantitativo elevado de aluno/turma. Há ainda que se mencionar as crianças em idade escolar que se encontram fora da escola por inúmeros motivos. Assim sendo, existe muito que se pensar, planejar e executar para tornar essa rede municipal de educação não somente a maior rede da América Latina, mas também a melhor e a mais inclusiva.

### **5.1.3.2 Total de alunos**

O quadro abaixo descreve a quantidade de alunos matriculados por segmento:

Quadro 12: Total de alunos matriculados por seguimento

<b>Total de alunos por segmento</b>					
Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
152.716	430.272	4.120	26.571	27.885	641.564

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 20 de abril de 2020.

Podemos observar o expressivo número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, quando comparado aos outros segmentos. Por conseguinte, a Educação Infantil é a segunda em efetivo de alunos matriculados na rede municipal do Rio, em conformidade com o proclamado na Constituição de 1988, que afirma o dever do Estado e a responsabilidade dos municípios na garantia do atendimento à primeira infância, em creches e pré-escolas. Após um exaus-

tivo debate, em 2006, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o ensino fundamental para nove anos, passando a educação infantil a atender a faixa etária de 0 a 5 anos. Em seguida, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos de idade. Assim sendo, a concepção de educação infantil deixou de ter um cunho puramente assistencial, para ter um propósito também educacional, ao englobar o aspecto do cuidado, essencial à faixa etária das crianças na primeira infância, e o aspecto da educação, ao buscar promover o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 1988, 2006; CAMPOS, 2006).

### **5.1.3.3 Total de professores da Rede**

Cabe frisar que a rede municipal de educação do Rio de Janeiro é a maior da América Latina, conforme já mencionado anteriormente. Assim, observamos um número relativamente elevado referente ao quantitativo de professores, sendo estes imprescindíveis à qualidade da educação. Entretanto, os números ainda são insuficientes, visto que a quantidade de alunos atendidos pela rede sobrecarrega a relação aluno/professor em sala de aula.

Segundo Pinto (2014), “o problema da falta de professores é tema recorrente na mídia e na pauta dos gestores públicos que planejam e executam as políticas educacionais”. Ainda explica que basta observar as escolas brasileiras que é possível constatar a ausência de profissionais habilitados para atuar no magistério. Diante disso, questiona se faltam professores formados (licenciados), em número suficiente, ou aqueles habilitados buscam outras atividades remuneradas em função da pequena atratividade da profissão (PINTO, 2014).

Entretanto, vale ressaltar ainda que o quantitativo adequado de docentes somado a uma boa formação é essencial para a construção e a consolidação das redes de ensino.

Diante do exposto, outra questão importante à qualidade da educação, pois esta pressupõe uma formação continuada de professores de qualidade. Conforme afirma Freitas:

(...) profissional da educação é “aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação”. Portanto, não há identificação de “trabalho pedagógico com docência, (...) sendo este um dos aspectos da atuação do profissional da educação” (...) há que se reafirmar que a formação do profissional da educação é a “sua formação como educador, com ênfase na atuação como professor” (FREITAS, 1992, p.8).

Tardif (2000) ressalta a habilidade que os professores têm que demonstrar, quando são instados a avaliar e a opinar sobre o trabalho uns dos outros. Esses profissionais podem de fato contribuir mutuamente para o alargamento daquilo que o autor chama de “saberes docentes”. O autor acrescenta:

Isso significa também que só os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho de seus pares. O profissionalismo acarreta, portanto, uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática: a competência ou a incompetência de um profissional só podem ser avaliadas por seus pares (TARDIF, 2000, p. 6-7).

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os docentes detêm diversos saberes, como os da formação profissional, curriculares e experienciais, que podem ser relacionados de diferentes formas. Assim, ainda de acordo com os autores, a relação do professor com o saber vai além da mera transmissão do conhecimento já constituído.

É imprescindível que durante a formação inicial os futuros professores tenham contato com a escola, os estudantes, os professores, os gestores, ou seja, com a comunidade escolar para conhecer as necessidades inerentes ao ambiente escolar, explorando os caminhos que levam à docência. Vejamos a seguir um quadro com o quantitativo e a carga horária desses profissionais tão essenciais à rede de educação do Rio. O Quadro abaixo descreve o total de professores e a carga horária com que atuam na rede:

Quadro 13: Professores e carga horária atuantes na Rede

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de Professores
Professor de Educação Infantil	22,5h	2.338
	40h	3.643
Professor Adjunto de Educação Infantil	40h	1.797
Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais	40h	3.803
Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40h	3.597
Professor I	16h	11.524
	30h	85
Professor II	22,5h	11.299
	40h	1.726
Total da Rede		39.815

Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>, acessado em 20 de abril de 2020.

Contudo, após esta explanação sobre a rede municipal de Educação do Rio de Janeiro, em que exploramos sua evolução desde a criação até os tempos atuais, passando por sua estrutura organizacional e pelos dados quantitativos das unidades escolares, dos professores e alunos, podemos entender a complexidade da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa neste município.

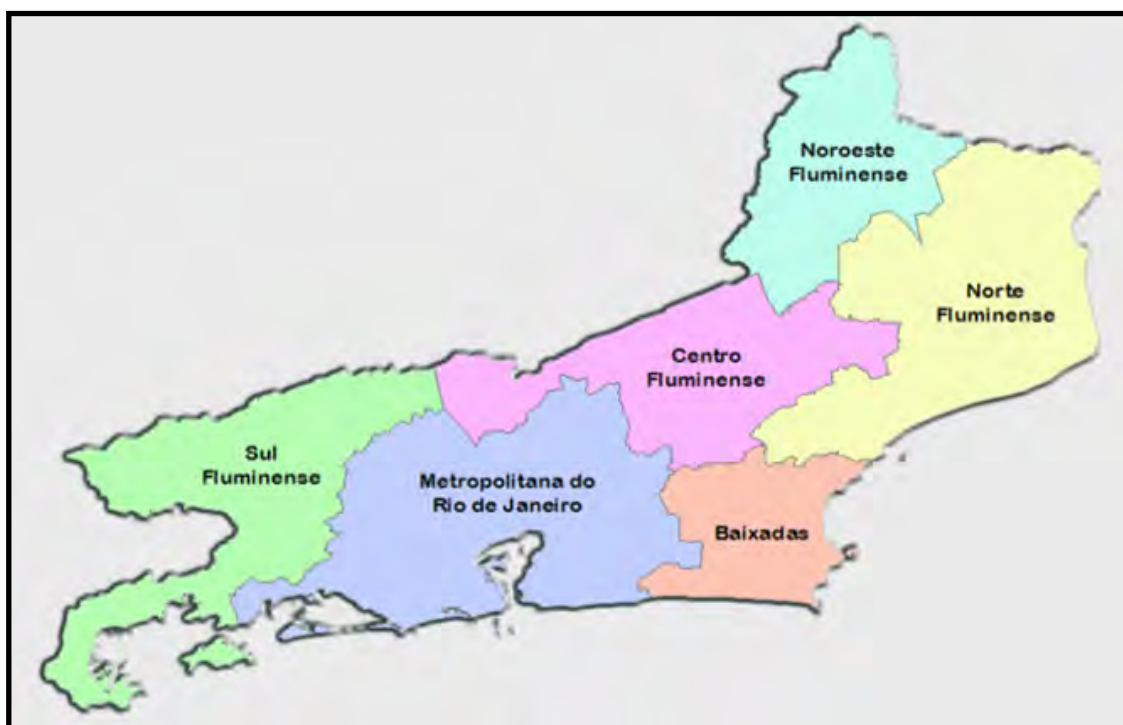
Na próxima seção, elucidaremos como transcorreram os cursos de formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, no âmbito do PNAIC.



## 5.2 Contribuições do PNAIC aos professores alfabetizadores da SME-Rio

A partir de meados de 2012 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição de ensino superior formadora definida pelo MEC para coordenar as ações de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC, no Estado do Rio de Janeiro, intensificou os esforços para viabilizar a implementação do Pacto em território fluminense, contando com a adesão dos noventa e dois municípios do estado. Para conseguir atender todo o estado, os professores foram distribuídos em sete polos, da seguinte forma: Polo 1 - Região Metropolitana (Cidade do Rio de Janeiro); Polo 2 - Região Metropolitana (Baixada Fluminense e Baixada Litorânea); Polo 3 - Região Sul/Sudoeste (Resende); Polo 4 - Região Serrana (Nova Friburgo); Polo 5 - Região Litorânea (Cabo Frio); Polo 6 - Região Norte Noroeste (Itaperuna); Polo 7 - Região Norte Noroeste (Campos). Para melhor entendimento desta subdivisão, vejamos a figura abaixo:

Figura 10: Polos de Divisão regional PNAIC/UFRJ estado do Rio de Janeiro



Fonte: [https://tvqinteratividade.wixsite.com/pnaic-ufrj/about\\_us](https://tvqinteratividade.wixsite.com/pnaic-ufrj/about_us), acessado em 03/04/2020.

Segundo o SISPACTO, em 2013, a equipe da UFRJ contava com a Coordenadora Geral, professora Dr<sup>a</sup>. Elaine Constant<sup>5</sup>, que era assistida no Polo 1 - Região Metropolitana (Cidade do Rio de Janeiro), pela supervisora da IES, professora Maria Cristina de Lima; a equipe também contava com as formadoras da IES Bruna Molisani Ferreira Alves; Fátima Terezinha Spala; Fernanda Izidro Monteiro; Letícia Cruz; Luíza Alves de Oliveira; Renata Rezende Gondim e Luciana Alves de Oliveira. A equipe era responsável por ministrar a formação aos Orientadores de Estudo.

A Secretaria Municipal de Educação do Rio contava com as Coordenadoras Locais, Ana Cristian Thomé Veneno, Aralcinea Dorjenah Leal Soares Nogueira e Ezila Regiane Martins, que lideravam as ações de formação do Pacto, atuando na gestão dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores no município.

Os cursos de formação eram desdobrados dos Orientadores de Estudos para os professores alfabetizadores, seguindo os mesmos princípios formativos que receberam dos formadores de IES. Esta triangulação ocorreu intensamente de 2013 a 2016, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 14: Quantitativo de profissionais envolvido no PNAIC Rio de Janeiro

<b>Quantitativo de Profissionais Envolvidos SME-RJ</b>				
<b>Função</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Formadores	7	7	5	2
Orientadores de Estudos	230	144	109	51
Professores Alfabetizadores	2.740	3.600	2.725	1.650

Fonte: SISPACTO. Elaboração própria autora

<sup>5</sup> Agradeço a colaboração da professora Dr<sup>a</sup>. Elaine Constant, coordenadora geral do PNAIC no estado do Rio de Janeiro e a coordenadora Local do município do Rio de Janeiro, professora Ezila Regiane Martins pela disponibilização dos dados e informações.

O Pacto “Carioca” pela Alfabetização na Idade Certa foi assumido formalmente em 2012, por toda a Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, cujas metas principais estabelecidas pela Secretaria de Educação eram: “toda criança ao final do 1ª Ano do Ensino Fundamental lendo e escrevendo textos adequados a sua fase de desenvolvimento” e “toda criança plenamente alfabetizada ao final do 3º Ano do Ensino Fundamental” (RIO, 2006).

Na SME-Rio, as ações de coordenação e as informações oficiais do curso de formação do PNAIC eram despachadas pela Gerência da Escola de Formação do Professor Carioca - PAULO FREIRE – E/EPF. A inscrição dos professores cursistas do Pacto era realizada, respeitando-se critérios de seleção, visto que o número de vagas era limitado.

Poderiam se inscrever com direito a bolsa auxílio concedida pelo MEC, exclusivamente, professores regentes de turmas dos 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental; para inscrição no ano corrente, seriam considerados os professores regentes que estavam registrados no EDUCOSENSO, do ano anterior. Caso os professores regentes de turmas dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental não constassem do Censo, poderiam se inscrever na condição de professores alfabetizadores não bolsistas.

O professor alfabetizador que tinha concluído a formação em Língua Portuguesa em 2013 deveria permanecer atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização em 2014 (turmas do 1º, 2º e 3º Anos), se possível, para dar continuidade ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na condição de bolsista ou não bolsista, visando não haver descontinuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do ensino fundamental.

A inscrição devia ser realizada através do link para acesso via internet ligado a secretaria de Educação. O curso de formação era realizado aos sábados,

com encontros presenciais, mensais de oito horas, ao longo do ano, conforme calendário disponibilizado aos professores alfabetizadores previamente.

A fim de exemplificar como ocorria o preenchimento destas vagas, tomamos como referência uma circular E/EPF nº 1 Rio (2016), a qual salienta que existia um número de vagas definidos por CRE, depois as turmas de formações eram divididas por polos e Orientadores de Estudos. No ano de 2016 “serão inscritos os professores que completarem primeiro, o número de vagas oferecidas, serão distribuídos nas 11 Coordenadorias conforme o quadro que segue”:

Quadro 15: Quantitativo de vagas por CRE - PNAIC 2016

CRE	Vagas p/ professor
1º	68
2º	80
3º	158
4º	132
5º	144
6º	68
7º	146
8º	159
9º	140
10º	170
11º	37

Fonte: Circular E/EPF nº. 01 de 18 de maio de 2016

Consideramos que as formações continuadas devem considerar as necessidades das práticas docentes, valorizando as trocas de experiências com propostas de políticas de formação que objetivem a formação de professores reflexivos. Corroboramos com as ideias de Imbernón (2010), quando afirma que 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. (CADERNO FORMAÇÃO PNAIC 2012, p. 28).

Quadro 16: Temas dos Cursos de Formação UFRJ/SME

<b>Formação UFRJ / SME</b>			
2013	2014	2015	2016
<p>Ênfase: Língua Portuguesa.</p> <p>Princípio Formativo: As vozes docentes.</p> <p>“Didática de formação”: relatos dos professores e clareza dos conceitos sobre alfabetização e letramento.</p> <p>Autonomia pedagógica da Universidade (UFRJ).</p>	<p>Ênfase: Matemática, Educação Matemática e interdisciplinaridade com a linguagem.</p> <p>Princípio Formativo: A experiência com a docência (saberes profissionais). A formação continuada e a ampliação do diálogo entre a Universidade e a escola. “Histórias pedagógicas” e o “direito à autoria docente”. Letramento profissional.</p>	<p>Ênfase: Conceitos sobre Currículo, Ciclo de alfabetização e Interdisciplinaridade a partir da integração curricular.</p> <p>Princípio Formativo: Identidade profissional docente e de alfabetizador.</p> <p>Como se dá a escuta docente? Como a Universidade (com o PNAIC) pode contribuir para lidar com os desafios da escola pública?</p>	<p>Ênfase: Educação e Artes. Seminário “A Alfabetização nas Cidades do Rio de Janeiro”.</p> <p>Princípio Formativo: A formação continuada a partir da natureza do trabalho docente.</p> <p>Reconfiguração do trabalho docente como cooperativo e aberto. Valorização da dimensão informal do desenvolvimento profissional.</p>

Fonte: SISPACTO. Elaboração própria autora

De acordo com Constant (2013) ao considerar grande preocupação com as práticas de ensinar a ler e a escrever, preocupações estas que segundo a autora sempre estiveram em debate no Pacto, assegura que a equipe PNAIC/UFRJ se questionava a todo o momento sobre o papel da universidade na formação continuada. Vejamos o que afirma a autora supracitada:

“a formação continuada pressupõe um “mergulho” na formação inicial, pois precisa das concepções anteriores para os desdobramentos sobre os conhecimentos experienciados na prática profissional”. Nesse sentido, é fundamental o dialogo entre a Universidade e a Escola, porque são campos marcados por embates cognitivos que possibilitam questionamentos sobre as práticas curriculares e pedagógicas. (CONSTANT, 2013, p.16).

Ainda segundo Constant (2013), alguns temas foram elencados pela equipe PNAIC/UFRJ a partir de eixos constituídos entendidos como sendo fundamentais para o programa, à saber: 1. A formação docente e o papel do “orientador de estudos”; 2. As concepções de linguagem; 3. A alfabetização e letramento; 4. Currículo; 5. Avaliação. Esses temas privilegiados pela equipe PNAIC/UFRJ foram essenciais, pois contribuíram de maneira significativa ao direcionar o planejamento para os trabalhos favorecendo o esboço dos princípios da formação docente nas cidades do Rio de Janeiro. Vejamos: 1. Diálogo entre Universidade e Escola; 2. Sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores; 3. A produção do currículo; 4. O compromisso político com a escola pública; 5. As práticas docentes como espaço de produção político-emancipatória; 6. Textos culturais como recurso didático estético; e em especial, 7. A escuta das vozes docentes; uma vez que permitem a vivencia dos princípios de formação nos processos formativos.

Nesse contexto, compreendemos que a proposta de formação continuada aqui apresentada pelo pacto deveria atingir o maior número de profissionais. Contudo, acreditamos que esse espaço de formação alcançou um dos seus obje-

tivos que era ser lócus de reflexão e diálogo sobre a prática docente. Sendo assim, o programa corrobora com o que propõe Nóvoa ao falar sobre os espaços de formação quando afirma “[...] também um lugar de reflexão sobre as práticas que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” Nóvoa (1997, p. 16).

A fim de conferir mais robustez aos escritos deste capítulo, traremos agora trechos de uma reportagem ocorrida em julho de 2013, postada no blog do rioeduca.net, que demonstra a prática do curso de formação do PNAIC. Trata-se do relato das Orientadoras de Estudos, Ana Paula Simões e Diana Monteiro, ambas da 11º CRE. Os cursos ocorreram de modo presencial aos sábados, das 8h às 16hs, uma vez ao mês, sendo administrado pelas Orientadoras de Estudos na E. M. Rodrigo Otávio.

Para Ana Paula Simões: “A proposta é refletir sobre as diferentes propostas de alfabetização e, a partir desta reflexão, assegurar aos alunos o acesso aos diferentes tipos de textos que fazem parte dos diferentes grupos sociais”.

Já a Orientadora Diana Monteiro afirma sobre a sua prática no curso: “Refletimos sobre Planejamento, Currículo, Avaliação, Rotinas, Função social da leitura e da escrita, dentre outros assuntos que possam ser discutidos e trabalhados para que nossas crianças possam se alfabetizar com sucesso na idade certa.” E conclui dizendo que “O Pacto proporciona uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em sala de aula com o objetivo de melhorar o desenvolvimento, o aprendizado e a alfabetização dos alunos que estão no 1º, 2º e 3º anos de escolaridade”. Na próxima seção analisaremos o que dizem as professoras alfabetizadoras cursistas a respeito da formação continuada no âmbito do PNAIC.



## **5.3 Polifonia de vozes: professores alfabetizadores com a palavra**

Nesta seção, com a mediação da literatura de apoio e do quadro conceitual de referência, faremos a abordagem analítica do conteúdo das onze entrevistas que efetuamos com professoras alfabetizadoras da rede municipal de educação do Rio, que participaram dos cursos de formação continuada no âmbito do PNAIC, nos anos de 2013, 2014 e 2015.

### **5.3.1 Pesquisa de Campo**

Nesta seção pretendemos apresentar os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com professoras que participaram dos cursos de formação do PNAIC através do município do Rio de Janeiro nos anos de 2013, 2014 e 2015. Sendo o ano de 2013 com ênfase na discussão sobre aprendizagem da língua escrita, em 2014 o foco foi em matemática e no ano de 2015 na interdisciplinaridade, articulando as demais áreas do conhecimento, como: Gestão Escolar, Currículo, a Criança no Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade.

Segundo os dados extraídos do site da Prefeitura do Rio de Janeiro indicam, atualmente há um total de aproximadamente 626 mil alunos matriculados na rede municipal do Rio de Janeiro, sendo que, destes, entorno de 420 mil alunos estão matriculados no ensino fundamental.

Com isso, compreendemos o potencial de alcance do Pacto no município, dado o número significativo de alunos que integram essa etapa de escolarização. Ademais, conforme se reiterou anteriormente, a formação de professores alfabetizadores oferecida pelo programa adquiriu, no contexto brasileiro, um papel importante, principalmente ao oferecer subsídios teóricos e materiais específicos aos docentes, constituindo-se, assim, em material norteador de suas ações didáticas.



Por isso, preconizamos a necessidade de trazer esta discussão, tendo em vista que o contexto da prática de toda política é onde se evidenciam os demais contextos, permitindo relacionar a política com a realidade. Por isso sugere-se que o foco de análise recaia sobre a interpretação dada a ela pelos profissionais envolvidos na questão. Maianardes (2006) corrobora com este entendimento:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delimitamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAI-NARDES, 2006, p.50).

Logo, poderemos também compreender e analisar as experiências, as práticas dos professores alfabetizadores que participaram dos cursos de formação continuada do PNAIC no município do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, consideramos relevante abordar, no delinear da pesquisa, a menção ao lúdico que o material traz como uma ferramenta que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das crianças que ingressam no Ciclo de Alfabetização.

Convém ressaltar que compreendemos a referência ao lúdico e a troca de experiência como um dos princípios que embasam a proposta formativa no âmbito do PNAIC.

### **5.3.2 Participantes**

Participaram da pesquisa onze professoras que lecionam na rede municipal do Rio de Janeiro e que cursaram a formação do PNAIC entre os anos de 2013, 2014 e 2015. Todas as participantes são do sexo feminino e lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental da prefeitura municipal do Rio de Janeiro. Atualmente, não estão necessariamente atuando nos anos do ciclo de alfabeti-

zação. As idades das professoras variam entre trinta e sessenta anos. Sobre o tempo de magistério das participantes, observamos que a maioria possui uma ampla experiência como docente da educação básica, sendo que o tempo varia entre sete e vinte e dois anos, em redes públicas.

Vale ressaltar que todos os procedimentos da entrevista gravada foram desenvolvidos visando garantir a confidencialidade e o anonimato das informações coletadas. É uma premissa muito importante a garantia do sigilo das informações, visto que este trabalho tem o objetivo de contribuir para o mundo acadêmico e para a gestão pública da educação. Assim, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi entregue às participantes desta pesquisa, que leram e assinaram, documentando a sua concordância em colaborar com este estudo.

Outro dado também relevante diz respeito à formação dessas profissionais: quase todas possuem ensino superior completo. Das onze participantes, dez têm formação superior, sendo a maioria em Pedagogia; apenas uma tem formação em nível médio (magistério); quatro delas têm curso de pós-graduação, em nível de especialização.

Para melhor organizar tais informações, dispomos abaixo um quadro com os dados das participantes e sua identificação para os fins desta pesquisa.

Quadro 17: Professoras participantes do PNAIC/SME

<b>DADOS DAS PARTICIPANTES</b>						
<b>Professor</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo que leciona na Rede do Rio</b>	<b>Ano de Participação no PNAIC</b>	<b>Ano de escolaridade que lecionava na ocasião</b>	<b>Ano de escolaridade que leciona atualmente</b>
P1	45 anos	Pedagogia e Especialização	9 anos	2014 2015	3º ano 3º ano	4º ano
P2	40 anos	Pedagogia e Especialização	7 anos	2013 2014	2º ano º ano	3º ano

P3	39 anos	Pedagogia	17 anos	2015	2º ano	Coordenadora pedagógica (EDI)
P4	60 anos	Superior Incompleto	8 anos	2013	1º ano	2º ano
P5	34 anos	Magistério e Superior Completo	9 anos	2013 2014 2015	3º ano 3º ano 1º ano	3º ano
P6	33 anos	Pedagogia e Especialização	7 anos	2013 2014	1º ano 2º ano	Educação Inclusiva
P7	36 anos	Pedagogia	9 anos	2013 2014	2º ano 2º ano	6º ano Experimental
P8	49 anos	Pedagogia	9 anos	2013 2014 2015	3º ano 3º ano 2º ano	Educação Inclusiva
P9	30 anos	Magistério e Superior Completo	9 anos	2013	2º ano	3º ano
P10	38 anos	Magistério e Superior Completo	18 anos	2013 2014 2015	2º ano 1º ano 2º ano	2º ano
P11	56 anos	Pedagogia e Especialização	22 anos	2013 2014 2015	1º ano 2º ano 3º ano	Turma de Projeto

Fonte: Elaborado pela autora.

### **5.3.3 Instrumento**

O principal objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições do curso de formação continuada no âmbito do PNAIC, do ponto de vista de professoras alfabetizadoras cursistas. Por isso, consideramos pertinente a realização de entrevistas semiestruturadas. A fim de assegurar o protagonismo dos professores alfabetizadores, o uso da entrevista, nesta investigação, justifica-se pela necessidade de se compreender, de modo mais aprofundado, a concepção e narrativas dos professores acerca da contribuição, para seu fazer docente, do programa de formação PNAIC e, de maneira mais específica, como esses professores compreendem a importância de se alinhar “teoria e prática”, aspecto enfaticamente tratado por Nóvoa (1995), no processo de alfabetização.

Compreendemos que a entrevista pode nos possibilitar o contato com tais informações porque, conforme assinala Gil (2014), “(...) a entrevista semiestruturada é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (p. 110).

Assim, definido o instrumento de coleta de dados, iniciamos o processo de elaboração das questões que iriam compor a entrevista, que foram elaboradas de acordo com os objetivos geral e específicos fixados nesta pesquisa.

Foram organizadas seis questões que abordavam os aspectos que pretendíamos discutir neste estudo, com a intenção de compreender as questões que elegemos como importantes e tendo por perspectiva os objetivos da pesquisa. O roteiro inicial foi elaborado de acordo com algumas categorias, que são apresentadas a seguir.

As perguntas podem ser agrupadas em seis temáticas, a saber: Motivação dos professores para participar da formação continuada no âmbito do PNAIC; Contribuições do PNAIC percebidas pelas professoras; Conteúdos, metodolo-

gia e material pedagógico do PNAIC; Mudanças na prática docente em função do PNAIC; Melhorias no desenvolvimento do aluno em função do PNAIC; Obstáculos à implementação do conteúdo abordado no PNAIC na prática docente.

### **5.3.4 Procedimentos de Análise**

Procederemos à análise de conteúdo das entrevistas, com base nas diretrizes propostas por Laurence Bardin (2004). Assim, elaboramos um plano de trabalho para dar início à análise dos dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas. Bardin esclarece que:

Análise do conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo (...): é um conjunto de técnicas de análise da comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 26-27).

A análise de conteúdo constitui-se em três etapas: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Mesmo assim, ela vai depender especificamente do tipo de investigação a ser realizada, do problema de pesquisa que ela envolve e do corpo teórico adotado pelo pesquisador, bem como do tipo de comunicações a ser analisado (TRIVINOS, 1987; BARDIN, 2004; MINAYO, 2007).

No caso desta investigação, a hipótese inicial que se levanta e que pretendemos averiguar a partir da análise das entrevistas é de que o PNAIC contribuiu para a formação de professores alfabetizadores e para o aprimoramento de sua prática docente.

Após este processo é realizada a categorização, que consiste na classificação de elementos de acordo com as suas diferenciações e, depois, a organização

de tais trechos segundo sua semelhança, dentro das categorias. Portanto, são classes que reúnem um grupo de elementos (no caso, trechos das entrevistas) sob um título genérico. Assim, neste estudo, procedemos à definição de categorias a partir dos recortes dos temas, seguido pelo agrupamento dos trechos em comum.

Chegamos a algumas questões nesta pesquisa que direcionam o olhar no momento da análise e interpretação dos dados, a saber: o que está implícito e explícito nas falas das professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal do Rio de Janeiro, participantes desta pesquisa? A que conclusões chegamos a partir dos indícios oferecidos nas respostas das professoras? A interpretação desses dados compreende a etapa final, isto é, buscamos analisar, sempre balizados pelo referencial teórico, o que as respostas das professoras indicam acerca do PNAIC, de modo a aprofundar a compreensão do objeto de pesquisa.

### **5.3.5 Análise do Conteúdo das Entrevistas**

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar e depois, de volta a meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 45).

Nesta seção traremos as narrativas das professoras alfabetizadoras que participaram dos cursos de formação continuada no âmbito do Pacto, tendo como perspectiva a concepção bakhtiniana de que “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” Bakhtin (2011, p. 320). Para isso, retomaremos as categorias citadas anteriormente, analisando diálogos e respostas das professoras alfabetizadoras, que foram transcritos e aqui se con-

figuram como textos, pois, segundo Bakhtin, “onde não há textos (escrito ou oral) não há objeto de pesquisa e pensamento” (2011, p. 307).

Nesse sentido, cabe elucidar a partir dos sujeitos envolvidos suas vozes e percepções sobre sua motivação, conteúdos, metodologias, material pedagógico, sua avaliação sobre a relevância do programa e possíveis obstáculos a sua aplicação prática em sala de aula. Além disso, segundo Canen (2003, p. 2017), esta perspectiva “volta-se para os sentimentos, as percepções dos sujeitos e principalmente ao mundo vivido, interpretado e reelaborado por eles”. Pretendemos oportunizar ao leitor as análises mais relevantes sobre nosso objeto de estudo.

### **5.3.5.1 Motivação dos professores para participar do PNAIC**

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LARROSA, 2004, p. 163).

Nesta categoria foram agrupados todos os trechos das narrativas das professoras participantes, referentes às motivações para a participação nos cursos promovidos pelo PNAIC. Pretendemos assim traçar apenas algumas reflexões sobre o que foi para essas professoras alfabetizadoras vivenciar essa experiência de formação continuada. Vejamos a seguir os relatos das participantes:

P1: [...] o que me motivou a fazer o PNAIC, foi a formação mesmo, eu gosto de estudar de ir para formações. Eu acho que é necessário, pois a nossa prática no dia a dia nos “emburrece” muito, a gente se engessa na correria, no desgaste e temos pouco tempo para refletir mais sobre nossa prática, para refletir sobre tudo. Era um projeto a nível nacional. Teve uma certa “força de barra” no sentido de que a gente tinha que assinar lá um termo de compromisso com o PNAIC e tudo mais, mas para ir no curso de formação, eu me senti motivada. Era uma vez por mês aos Sábados. Tinha uma ajuda de custo para gente. Isso também ajudava um pouco, porque a gente tem gastos e tudo mais. Mas assim, eu me senti motivada porque gosto de coisas que agregam, que me ajudem a melhorar na minha prática, para

facilitar a aprendizagem das crianças, para que seja o melhor rendimento possível, não tão somente o rendimento, mas fazer com que trabalho tenha uma qualidade melhor. Seja melhor absorvido pelas crianças.

P2: [...] A minha motivação foi o meu crescimento, meu desenvolvimento enquanto profissional, a formação continuada que tem que ter. Então, é o crescimento profissional para ser uma melhor professora dentro da sala de aula. Para poder dar cada vez mais o melhor para os nossos alunos.

P3: [...] A principal motivação para participar, eu acho que é o que move a gente, a busca de novas práticas, sempre com foco de melhorar o desempenho em sala de aula. Foi isso que fez eu me inscrever no curso. Aprender novas práticas, colocar isso na sala de aula. Você acaba incentivando as crianças, motivando. Sempre gostei de novidades para trabalhar com os meus alunos, tentando o máximo conseguir resultados com aqueles que apresentavam maior dificuldade no processo de aprendizagem. Foi uma autoavaliação também, porque esses cursos servem muito para isso, você reavalia. Você vê onde está errando, o que eu não estou fazendo, isso aí é legal de fazer. Vou rever. Vou tentar fazer na sala de aula e eu sempre fui dessas de tentar implantar alguma coisa nova. Motivar o máximo, porque é um período muito difícil para criança, ela fica muito ansiosa, tanto quanto para o educador.

P4: [...] Foi o aprender. Acho que todo docente deve ter o mesmo sentimento, pois o magistério a cada dia se reinventa e nós enquanto mestres temos a obrigação e o dever de buscar o conhecimento. Queremos transmitir e buscar o conhecimento.

P5: [...] Quando eu entrei na rede, eu já trabalhava há muito tempo com escola particular. Eu comecei o curso em dois mil e Treze e em dois mil e onze foi o ano que eu entrei na rede. Então eu senti uma ruptura muito grande da forma de trabalho na rede privada para rede pública, porque na rede privada a gente seguia o trabalho ao longo do ano baseado apenas nos livros. A coordenadora pedagógica da época trazia para gente bastante projetos, e a gente desenvolvia ao longo do ano, mas sempre tendo como ponto de partida o material pedagógico. Quando eu cheguei na rede pública, era um material de uso para os alunos. Logo depois foram implementadas as apostilas para o aluno, então eu fiquei muito perdida. Não sabia também como alfabetizar. Não sabia como lidar com os problemas dos alunos. A diferença gigante de conhecimento entre os alunos na mesma sala de aula, alunos no terceiro, que estavam lendo, escrevendo, produzindo ortografia realmente, enquanto outros não conseguiam se quer fazer o nome. Então eu realmente precisava de um apoio de um curso que me mostrasse o caminho. O PNAIC veio como “tábua de salvação”. Ao longo do curso eu fui trocando, para mim era muito importante, porque além de ter o conhecimento teórico e poder trazer para prática, o universo de estar com vários professores da rede pública discutindo o mesmo tema, o mesmo assunto me ajudou bastante nas aulas. Uma vez ou outra agente conversava sobre situações



de conflito em sala de aula e aí eu fui amadurecendo para me tornar uma professora melhor.

P5: [...] Eu vou falar um pouquinho sobre a questão da bolsa, do curso. Para mim foi um valor que agregou bastante. Primeiro o professor se sente quando ele atua na rede pública e ele recebe um valor para fazer determinado curso. Ora lá fora da rede, a gente paga para fazer um curso, quando a gente recebe para fazer um curso, você está sendo valorizado. Olha o tempo que você está entregando aqui vai ser para agregar conhecimento, mas você está recebendo um valor. Eu acho que é uma forma de valorização. Foi um chamariz grande, no início do curso, principalmente porque muitos professores não gostariam de abdicar do sábado para freqüentar um curso que a princípio ninguém sabia ao certo como seria a qualidade, porque existem vários cursos que a Coordenadoria impõe e que muitas vezes são de qualidade questionável, discutível. Então esse curso quando foi falado que receberia um valor para quem estivesse participando, mesmo que tenha tido atrasos nos valores da bolsa, enfim, eu achei muito válido pela questão da valorização mesmo e chamariz para professores.

P6: [...] Eu iniciei porque eu tinha acabado de entrar na Prefeitura e eu vi a necessidade dos meus alunos de terem conteúdos diferenciados, não tão somente conteúdos diferenciados, mais também maneiras diferenciadas de aprender os conteúdos tanto de língua portuguesa, quanto de matemática de forma concreta, isso deu uma funcionalidade maior a alfabetização dos meus alunos.

P7: [...] A motivação inicial foi de fato a inscrição compulsória. A gente não tinha outra alternativa, professor de primeiro ao terceiro ano. Existe uma bolsa mesmo que pequena na época. Se eu não me engano de duzentos reais, então a gente não tinha muita escolha. Vou fazer ou fazer.

P8: [...] O embasamento teórico que eu queria agregar. Valeu a pena. Tinha uma bolsa, mas não foi o dinheiro que me motivou a fazer a formação. O principal era por ser um programa chamado sólido e que era oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Então a gente recebeu certificado. Teve uma comoção por parte dos professores em transformar este curso em pós-graduação. Foram trezentos e sessenta horas de carga horária, foi bastante tempo. Parece que ficou como curso de extensão, mas de qualquer jeito, valeu a pena, pelo certificado ser pela UFRJ, é muito válido.

P9: [...] Tive motivação inicialmente, eu queria muito trabalhar e ter mais tempo sobre alfabetização e, obviamente, como tinha bolsa de duzentos reais, ajudava, porque para mim é muito distante. Eu moro bem longe de onde era o curso de formação, então com a bolsa para mim, facilitava o transporte, mas inicialmente foi a questão mesmo na aprendizagem de alfabetização.

Com base nas falas das Professoras alfabetizadoras, percebemos que a maioria das participantes recebeu a formação do PNAIC sem resistências e abertas à mudança. Observando a fala das professoras P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8 e P9, podemos depreender que parte dos motivos que as levaram a fazer o curso foi à vontade de aprender e de se aprimorar para seu próprio crescimento e desenvolvimento profissional, oportunizando aos alunos novas práticas em sala de aula.

Isso pôde ser constatado ao informarem como principal motivação para participação no curso foi à melhoria na atuação docente, aquisição de novos conhecimentos, melhoria na aprendizagem dos alunos e só em última instância o interesse pela bolsa de estudo. Apenas uma participante respondeu a questão da obrigatoriedade como motivo à participação. A importância da formação continuada foi atribuída, pela maioria das entrevistadas, a ampliação de conhecimentos, atualização de informações e novos métodos de ensino. O discurso conciso das participantes pode ser traduzido na expectativa por novas aprendizagens e por apropriação de novas formas de ensinar, imbuídos do desejo de ir além do fazer convencional, marcando uma perspectiva por uma formação que leve ao redirecionamento das práticas docentes, conforme ressalta Silva (2013):

Nessa perspectiva, a formação continuada aponta para a necessidade de associar o conceito de formação dos profissionais da educação à ideia de inovação, mudança, atualização e crescimento profissional. Essa concepção difere, substancialmente, da compreensão e do modelo de formação por treinamento, receituário de técnicas, de normas prescritivas e de resolução de tarefas, fundamentados em pressupostos tecnicistas. O que se busca é a formação em uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica, investigativa, a partir da análise das necessidades da formação dos sujeitos a quem se destina a ação, ampliando-se e aprofundando-se com apoio das teorias pedagógicas e educacional (SILVA, 2013, p.63).

Neste sentido, as participantes dialogam com o pensamento de Paulo Freire (1996) de que nunca estamos prontos, somos seres inacabados, o que nos impele ao movimento constante e ao encontro com o outro:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1996, p. 64).

Além disso, de acordo com Viera (2003), a formação continuada tem sido bastante procurada ao longo dos anos, pois se tornou uma modalidade que atende profissionais já inseridos no mercado, porém preocupados com seu aperfeiçoamento profissional para melhor desempenhar sua função. Para Ramos (2001, p. 24), a preocupação com o desenvolvimento profissional se justifica “[...] pela necessidade da atualização contínua para se adequar às necessidades que demanda nossa sociedade, em geral, e o sistema educativo em particular”.

Entretanto Andrade (2003), ao discutir a respeito da demanda por formação continuada, salienta que:

[...] neste sentido, no que diz respeito à formação e à leitura do professor, tem-se lhe perguntado o que ele lê, como ele se forma e tem-se avaliado esta formação ou esta leitura em função do que é declarado, ou recolhido como informação de pesquisa (GATTI et al., 1998; SILVA et al., 1998; VIEIRA, 1998; PAIVA, 1997). Para combater então esta “formação insuficiente”, nós pesquisadores propomos soluções. Nossa meta para a formação passa a visar aos professores críticos, que reflitam sobre suas ações, professores que produzamos saberes necessários em suas práticas pedagógicas. A ideia da formação do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 1997; ZEICHNER, 1998), produtor de um saber próprio (TARDIF et al., 1991), contrapõe-se à ideia de um professor mero transmissor de saberes produzidos por outros. Passamos assim a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador (ANDRADE 2003, p.1299).

Seguindo esta linha de pensamento, ao refletir acerca do que é criticado por Andrade (2003) percebemos que há um distanciamento da real necessidade dos professores em muitas das formações continuadas que surgem com propostas de aprofundamento, trazendo em seu discurso a responsabilidade do

professor por sua formação, mas que na verdade deve ser assumida por todos os envolvidos.

Entretanto, ao observar um trecho da fala da professora P7 quando acen-tua uma questão da formulação dessa política uma vez que a participação no programa seria obrigatória, relatando que “[...] A motivação inicial foi de fato a inscrição compulsória [...]”. Essa fala deixa claro que as formações continua-das precisam refletir sobre outras formas de implementação desses conteúdos. Essa realidade acaba afastando alguns professores de formações continuadas. Tal proposição vai ao encontro do que é postulado por Ferreira e Leal (2010):

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

Sendo assim, algumas propostas como mencionado anteriormente em decorrência dessa demanda imposta pela sociedade e que podem ser historicamente percebidas surgem como propostas de “formação aligeirada”, uma vez que vieram em decorrência dos desafios colocados ao currículo e ao ensino, ainda devido às dificuldades do dia-a-dia de sala de aula, anunciadas por professores e gestores e analisadas por pesquisadores como (Pimenta, 2002; Candau, 2003; Alarcão, 2005; Andrade, 2007; Vicentini, 2008).

Outro aspecto abordado em relação à motivação diz respeito à entrada das participantes P5 e P6 na rede municipal do Rio de Janeiro, as professoras indicam como motivo de sua participação a necessidade de estarem mais preparadas e aperfeiçoar suas práticas. Vejamos o que está evidenciado no Caderno Formação dos Professores a esse respeito:

Os professores são peças-chave para que o conhecimento continue a ser construído e desenvolvido no mundo. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, cresce a demanda por professores das diversas áreas de conhecimento. Estes precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea (CADERNO FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, 2012, p.8).

Ficando evidente na fala das professoras P5 e P6, que existia uma ansiedade por serem iniciantes na prefeitura municipal do Rio. Entretanto a professora P5 já estava com bastante experiência como docente na rede privada e a professora P6 era iniciante na carreira. Vejamos os relatos: “Quando eu entrei na rede, eu já trabalhava há muito tempo com escola particular. Eu comecei o curso em dois mil e Treze e em dois mil e onze, foi o ano que eu entrei na rede” (Professora P5). Já a professora P6 quando enfatiza “Eu iniciei porque eu tinha acabado de entrar na Prefeitura e eu vi a necessidade dos meus alunos de terem conteúdos diferenciados” (Professora P6). Compreende-se que as experiências são distintas, porém, Van Zanten (2009) ressalta que não se trata apenas de uma necessidade dos professores iniciantes, mas afirma que professores “veteranos” também carecem desse movimento:

Para muitos docentes, “antigos” e “novos”, o trabalho em equipe parece constituir tanto um meio de reunir-se em torno de certos modos de trabalho e de certa relação com o ofício, quanto um meio de agir em relação aos alunos. Fazem-se coisas juntos porque se gosta da companhia dos colegas, a rigor independentemente ou quase daquilo que se faz, predominando a dimensão relacional (VAN ZANTEN, 2009, p. 210).

Entretanto ao analisar as duas falas em conjunto, remete-nos a pensar sobre os discursos proferidos por uma parcela da sociedade incluindo educadores e gestores que pensam a formação continuada como uma forma de reparar as lacunas e deficiências da formação inicial, conforme apontado por Maués (2014).

No entanto, segundo a autora, precisamos ter cuidado com essas afirmações, uma vez que estariam interessadas na aceitação irrefletida de um ar-

gumento da incompetência docente, o que poderia abrir caminhos como mencionado anteriormente para um mercado aligeirado de formação. Ao mesmo tempo, pode ajudar-nos a pensar nas propostas de formação não apenas inicial, mas também continuada, que ignoram as necessidades reais dos professores que buscam a formação. De acordo com Sarti e Vilaronga:

À medida que a cultura pedagógica excede as teorias sobre o ensino, já que inclui outros saberes que são produzidos e partilhados socialmente pelos professores (Bueno, 1996:127), o atendimento das necessidades dos professores deve adquirir centralidade na formação docente. A cultura docente não se restringe ao que as teorias educacionais informam sobre o ensino, mas tem por base saberes que são mobilizados para o ensino e também saberes que adquirem sentido durante o ensino. Ancorados em uma perspectiva prática, esses saberes integram, como dito, um habitus específico e não são, por isso, decodificados em linguagem teórica. Não podem ser ensinados, já que se fundamentam principalmente em ações passadas, mas são aprendidos pelos professores no decorrer de suas histórias de vida, de formação e de vida profissional (SARTI; VILARONGA, 2014, p. 144).

Constitui-se como outro fator importante a ser considerado, a fala da professora P5 quando salienta que “O PNAIC veio como tábua de salvação” (Professora P5). Assim sendo, essa narrativa é relatada pela professora, que por ser iniciante na rede municipal de ensino do Rio, conforme evidenciado em outra fala, parece visualizar na proposta do PNAIC uma possibilidade de acabar com suas inseguranças e solucionar problemas em seu fazer docente.

A este respeito, a fala da professora P5 dialoga com a perspectiva defendida nesta pesquisa, sobre a importância de se abrir espaço para que as formações continuadas sejam lócus de aprendizagem, com trocas de experiência e reflexividade, possibilitando que as concepções que ancoram as políticas públicas para educação sejam reconhecidas e analisadas criticamente, articuladas ao reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir da reflexão sobre a experiência, como propõe Nóvoa (2009). Entretanto, para que esse debate seja efetivo, é essencial que os profissionais envolvidos

tenham conhecimento destes conceitos e um caminho incontornável para isso passa pela leitura crítica dos discursos inerentes a esses cursos de formação.

Já a professora P1 ressalta: “Mas assim, eu me senti motivada porque gosto de coisas que agregam que, me ajudem a melhorar na minha prática, para facilitar a aprendizagem das crianças, para que seja o melhor rendimento possível, não tão somente o rendimento, mas fazer com que o trabalho tenha uma qualidade melhor. Seja melhor absorvido pelas crianças” (Professora P1).

Retomamos o relato da professora P5: “Ao longo do curso eu fui trocando, para mim era muito importante, porque além de ter o conhecimento teórico eu poder trazer para prática, o universo de estar com vários professores da rede pública discutindo o mesmo tema, o mesmo assunto me ajudou bastante nas aulas. Uma vez ou outra agente conversava sobre situações de conflito em sala de aula e aí eu fui amadurecendo para me tornar uma professora melhor”. Desse modo as participantes evidenciam a importância dessa formação continuada para seu fazer docente, visto que a proposta metodológica da formação era trazer à tona este movimento dialógico para a formação do PNAIC, dando ênfase ao saber acadêmico e ao saber escolar, uma vez que:

[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os caminhos até o seu objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa (BAKHTIN, 1988, p. 88).

Nesse sentido, verificamos na fala das participantes que estas reconhecem que o programa privilegiou a troca de saberes, pois como afirma Tardif (2008) “o caminho é privilegiar mais o que os docentes fazem e não tanto prescrições a respeito do que deveriam ou não fazer” dando ao professor alfabetizador o protagonismo de sua formação. Sabemos, no entanto, que estas trocas não acontecem apenas nas formações, mas ocorre também em diversos momentos



do cotidiano escolar, com sugestões de atividades, material didático, na organização do trabalho escolar e do espaço de sala de aula.

Sabemos que a troca de experiência é um fator positivo para toda e qualquer formação, principalmente para docentes iniciantes, pois possibilita estreitar relações, criar laços e afirmar identidades, influenciando decisivamente na qualidade das relações entre os envolvidos. A esse propósito, Mortatti pontua:

Os espaços onde se desenvolvem ações educativas não são simples cenários, mais lugares plenos de significações e intencionalidades, em que se inscrevem e se produzem relações de poderes, de práticas e representações culturais, históricas e sociais [...] Ritmos, necessidades, arranjos, disposição de mobiliário, tempo que se dispõe para seus usos, tudo isso configura o modo como um espaço de educação funciona [...] Eles nos possibilitam compreender que nenhum espaço é neutro, pois carrega em sua configuração signos, símbolos vestígios de sua ocupação. O espaço comunica o uso dele se faz [...] Tais aspectos referem a escola enquanto lugar que produz marcas nas estruturas mentais de crianças, adolescentes e jovens (MORTATTI, 2011, p. 38).

Em perspectiva semelhante, Andrade (2007) afirma que, com essa ação:

[...] produzem a democratização do uso de alguns canais, anteriormente apenas usados por eles mesmos. A autorização do acesso dos docentes a momentos de expressão discursiva sobre a sua prática profissional torna-se um elemento fundamental na produção das condições de produção adequadas para o acesso a conhecimentos científicos disciplinares escolhidos como importantes para a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem ocorridos na escola pelos alunos. (ANDRADE, 2007, p.129).

Outro aspecto abordado diz respeito ao pagamento das bolsas auxílio previsto na Portaria nº 90, de 06 de fevereiro de 2013, através do FNDE. (Documento Orientador - PNAIC 2014). Fica claro na fala das professoras P1, P5, P7, P8 e P9 que a bolsa veio como forma de valorização, veio para auxiliar como ajuda de custo; a professora P5 relata: “Olha o tempo que você está entregando aqui vai ser para agregar conhecimento, mas você está recebendo um valor. Eu acho que é uma forma de valorização” (Professora P5). Mas não foi a principal motivação para participação do programa.



Vale ressaltar a fala da professora P8 quando afirma que um dos motivos foi à formação e certificação estarem sob a coordenação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Para a professora P8: “O principal era por ser um programa sólido e que era oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro” (Professora P8). Percebemos que havia um grande desejo desta professora e de seus colegas cursistas de que a certificação viesse em nível de pós-graduação, não apenas como curso de extensão.

Com base na análise dos dados apresentados nesta categoria, concluímos que os relatos das professoras alfabetizadoras demonstraram que foram muitas as motivações para a participação da formação continuada no âmbito do PNAIC, pois, em sua visão, esse curso foi importante e constituiu-se como lugar de ressignificação das práticas docentes. Porém, percebemos ainda que alguns fatores necessitem de ajustes para que essa formação e contribuições sejam integradas na cultura escolar. A seguir, apresentamos as interpretações das participantes em relação às Contribuições do PNAIC.

### **5.3.5.2 Contribuições do PNAIC**

Nesta categoria, reunimos todas as falas das participantes referentes à avaliação e contribuições do programa de formação continuada no âmbito do PNAIC. Logo poderemos averiguar também os trechos mais significativos e pertinentes desta análise. Objetivamos explicitar quais foram as principais contribuições do Pacto no município do Rio de Janeiro. Buscamos dentro da narrativa de cada uma destas participantes como avaliam o Pacto, em linhas gerais.

A maior parte das entrevistadas classificou a formação numa escala de bom a excelente. Porém, mesmo que, em quantidade bastante reduzida, também encontramos algumas críticas tecidas ao curso. Ainda com base nas informações das professoras é possível perceber como as experiências pessoais fo-

ram diversas, o que acabou nos remetendo a algumas reflexões, tais como: “se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem à mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira irrepetível” (Larrosa, 2002, p. 133). Vejamos a seguir trechos com as falas das professoras que alimentam a presente categoria de análise:

P1: [...] Eu avalio o programa, o curso do PNAIC, como bom, porque eu tive uma boa professora. Eu acho que tudo depende do material humano que a gente tem. A gente sabe que no nosso país, as pessoas não gostam muito de estudar, até as próprias pessoas que trabalham com a educação não são muito de ter paciência para ficar sentadas numa sala de aula e tem todas as questões pessoais de serem pais e mães, de famílias e tudo mais que complica um pouco o curso. A proposta pode ser muito boa, mas se a gente não tiver uma pessoa comprometida que faça com que o grupo que está indo para lá se interesse. Pode ser a melhor proposta, o melhor curso que não vai dar em nada. Então, assim, eu gostei muito porque a minha professora era muito boa. Eu gosto de estudar aonde a gente não vai para lá para ouvir reclamações sobre o Governo, reclamação sobre a própria CRE, ficar reclamando da direção, essas coisas assim não vão fazer com que a gente avance. Nossa classe é muito individualista, para mudar qualquer coisa mais estrutural, teria que se fazer uma força gigante em que todos estariam unidos, mas deixando isso para lá e respondendo a pergunta, eu gostei, avalio como uma boa proposta.

P2: [...] Eu avalio como um bom programa, sem dúvida. Ela é sempre necessária em qualquer área, mas eu avalio como bom. Eu acho que sempre tem que andar junto a teoria com a prática, se não adianta. Se não colabora só pela metade.

P3: [...] Eu avalio como uma excelente ferramenta, um programa muito rico. Ele apresenta um material muito vasto. Eu considero superinteressante que os professores façam esse tipo de formação que é para tirar daquela mesmice. Mexer com você mesmo e estimular. Eu acho que todo o curso de formação acaba estimulando, dando um gás novo para o professor. Esse curso com o objetivo de melhorar sua prática.

P4: [...] Eu defino o PNAIC como uma iniciativa válida para a formação continuada de professores, porém, penso que a parte prática deveria ser mais enfatizada.

P5: [...] Eu defino o Programa de Formação Continuada no âmbito do PNAIC como um curso que tenta resgatar a primeira valorização do professor, ajudando na busca do conhecimento. Resgatando em sala de aula,

as práticas tão importantes quando aliadas à teoria, e um suporte, um apoio muito grande no fazer pedagógico.

P6: [...] Pelo fato da professora articuladora do curso trabalhar muito com a prática. Eu acho que foi um dos melhores programas de formação que eu já tive, não só por causa dos materiais, mas principalmente por ampliar minha visão com relação à alfabetização, eu pude ressignificar alfabetização dos meus alunos por causa dos conteúdos trabalhados. Principalmente pelo incentivo a confecção de materiais, pelas ideias novas que foram trazidas. Eu realizei a leitura de alguns cadernos, não de todos.

P7: [...] O Programa em si é bom. O objetivo é interessante, porém ele precisa alinhar melhor a questão da prática, é um curso muito teórico e pouco prático a meu ver pouca aplicabilidade real. Porque não considera o que temos no cotidiano, alunos extremamente defasados, turmas cheias, muitas vezes professores sem tempo de planejamento. Então fica meio fora da realidade docente, mas a intenção inicial é até interessante. Se eles se preocupassem em alinhar de fato a prática a teoria vai funcionar, vai ser interessante.

P8: [...] Política de educação que não dá continuidade. O programa é excepcional. O programa é alinhado, tem uma linguagem muito reta, objetivos concretos. A carga horária tranquila. Era um sábado. A gente chegava num sábado integral, conteúdos que a gente trazia para nossa prática de sala de aula. A gente traz e discutia essa prática também. Não dá continuidade assim a essa política de educação e não dar continuidade essa formação. A gente fez uma formação em alfabetização, e aí pode, perfeito, outra formação, talvez introdução a neurociência, algum tema assim para poder passar na sala de aula. Conhecimento com certeza, mas agente chega a refletir, conseguiu levar essa prática diferencial. Senão a gente acaba ficando muito sozinha, na verdade era um momento de troca mesmo, era bem bacana.

P9: [...] Então eu comecei numa turma onde a professora falando com energia que nunca tinha alfabetizado, nunca tinha trabalhado com alunos especiais. Não tinha como uma formadora estar ministrando um curso de alfabetização sem nunca ter alfabetizado. Eu fiz uma reclamação e algumas outras professoras também fizeram na aula seguinte. Acabaram trocando de formadora. Colocaram duas para minha turma, eram bem melhores. Elas faziam uma dinâmica diferencial e aí normalmente eram um tema gerador e aí a gente falava sobre aquilo. Eu me lembro que tínhamos que aplicar alguma coisa que foi feito na aula em nossa turma. Aí na aula seguinte falava como foi aquela aplicação.

P10: [...] Gostei muito de participar do PNAIC, principalmente por conta das trocas de experiência entre as professoras de alfabetização. Era motivador para ver que outras colegas também passavam pelos mesmos problemas, estávamos ansiosas para melhorar um pouco a qualidade de ensino para nossos alunos, então às vezes tinha alguma atividade em sala de aula.

Líamos diversos conteúdos sobre alfabetização, raciocínio lógico e matemático. Também tinha outras questões relativas à história, Geografia e Ciências. Então, os debates eram benéficos para todas. Foi um curso que valeu muito a pena.

P11: [...] Os conteúdos trabalhados eram sempre contextualizados. Tinha um tema gerador que a professora trabalhava. Ela sempre iniciava com uma roda de conversa. Onde ela trazia temas atuais que depois seriam desenvolvidos. E ela sempre fez uma proposta para que o professor refletisse sobre o que era trabalhado. Então, eu acho que foi um “divisor de águas” na educação e proporcionou uma ajuda a muitos professores que estavam vindo sem saber trabalhar. A orientadora ajudou que o professor se apropriasse daquele conteúdo para levar para turma e nesse contexto ela era bem voltada. Assim o professor se sentiu bem a vontade. Os professores faziam juntos, tinha as trocas. O momento mais gratificante do curso era a troca com cada professor. A formadora sempre trazia algo para fazer com que a aula dela ficasse mais gostosa, uma aula, mas prazerosa, mais leve. O pessoal todo gostava. [...] Mas era muito bom. Nós só ficávamos pensando no próximo. Já tínhamos a expectativa do próximo, o que ia nos ser apresentado. O dever de casa era trabalhar com a nossa turma e depois tinha avaliação na sala de aula no curso. Era muito legal.

Nosso objetivo nesta categoria é analisar os aspectos da avaliação e contribuições do Pacto, numa perspectiva mais geral. Observamos que três entrevistas avaliam como sendo um bom programa; as professoras P1, P2 e P7 ressaltam também o comprometimento das orientadoras de estudos. Já a professora P3 avalia “como um excelente programa, muito rico”.

Com base nos discursos acima relatados pelas professoras, percebemos que a ideia da inovação foi destacada mais de uma vez e esteve presente nos termos como “para tirar daquela mesmice” (Professora P3). Essas inovações são referidas como responsáveis por resultar em melhorias na sala de aula e na atuação frente aos alunos com dificuldades, além de serem consideradas como uma solução para um problema complexo, nas palavras da professora P11 quando afirma que “Então, eu acho que foi um “divisor de águas” na educação e proporcionou uma ajuda a muitos professores que estavam vindo sem saber trabalhar [...] se apropriasse daquele conteúdo para levar para turma”. Tal

assertiva é compreendida quando o professor se propõe a buscar novos conhecimentos. De acordo com o caderno de formação (2012):

O gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz. Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos favoreceria a materialização da formação ao longo da vida. Nessa perspectiva, provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento/saber que ele já traz, se constitui em um caminho para o engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais (PNAIC, 2012, p.18).

O pensamento crítico dos professores sobre suas práticas, expresso em mudanças e inovação das práticas, assim como a percepção de resultados na aprendizagem dos alunos são fundamentais para a formação permanente. Conforme Imbernón (2009), o desenvolvimento dessa formação é entendido como um benefício individual e coletivo.

Para Schon (1992), essa reflexão sobre a prática está em relação “direta com a ação presente e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação”. Sendo assim, reavaliar a prática e mudar a visão sobre práticas enraizadas requer uma desconstrução seguida de uma ressignificação da prática.

Nesse sentido o curso, conforme o relato das participantes dimensionou a reflexividade por meio da análise das próprias práticas e das práticas alheias contribuindo para a compreensão, interpretação e intervenção na realidade. A formação continuada pode ser validada como constituinte da identidade docente pelo princípio da reflexividade, pois, conforme menciona Nóvoa (1991):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. 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 (NÓVOA, 1991, p. 25).

Porém encontramos uma crítica relatada pela professora P9 que faz alusão ao despreparo da orientadora de estudos. A exemplo disso, citamos o discurso da professora P9 “Não tinha como uma formadora estar ministrando um curso de alfabetização sem nunca ter alfabetizado” (Professora P9). Comprendemos diante do que foi exposto pelas participantes a relevância que o orientador de estudos tem para uma boa realização ou não da formação, pois é o profissional responsável pela construção do conhecimento junto aos professores alfabetizadores que são o alvo do PNAIC. Dessa forma, a maneira como cada orientador planejava e direcionava os encontros era fundamental para o êxito do programa.

A professora P1 relata que “tudo depende do material humano que agente tem” (Professora P1), fazendo referência ao bom desempenho da orientadora de estudos. A professora P2 também ressalta que “a formadora trouxe bastante atividades, jogos matemáticos para poder ser trabalhado em sala de aula, trouxe a teoria para justificar, mas também trouxe os jogos para agente praticar” (Professora P2). Além disso, a professora P11 discorreu dizendo que “a formadora sempre trazia algo para fazer com que a aula dela ficasse mais gostosa, uma aula mais prazerosa, mais leve” (Professora P11). Vale ressaltar, que os orientadores de estudos foram selecionados e inscritos pela secretaria de educação atendendo aos critérios assim exigidos pelo PNAIC:

1. Ser docente efetivo do município;
2. Ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. Ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos: I - ser professor efetivo da rede; II - ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura; III - Atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;
4. Não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;
5. O orientador de estudo

deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos: I - deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção; II - por solicitação do próprio orientador de estudo (CADERNO DE APRESENTAÇÃO PNAIC, 2012, p. 39).

Assim os relatos de grande maioria das participantes reiteram que havia na formação do PNAIC no município do Rio de Janeiro, orientadores de estudos com boa formação, vasta experiência e conscientes de que a prática desta profissão docente vai sempre além do que é dito ou do que é organizado, sistematizado em qualquer manual privilegiando o diálogo e experiência construídas, pois “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” Nóvoa (1992).

Concordando com Nóvoa o lugar de aprendizagem e formação precisa ser um momento de troca de experiências e diálogos proporcionando a reflexividade crítica assinalada por ele, dando lugar ao processo dialógico Bakhtin (2003), estabelecendo interlocuções ricas de aprendizagem.

Através de diferentes narrativas com saberes e vivências distintas, os professores manifestam-se formadores participativos e não apenas participantes receptivos. Nesse sentido, a prática do compartilhamento de experiência, potencializada pelo apoio dos colegas de profissão, pode ser vista como um processo de aprendizagem através dos quais os professores ressignificam sua formação e adaptam à profissão docente. De acordo com Tardif (2014):

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2014, p.53).



Ainda de acordo com os relatos das docentes é possível perceber que as trocas de experiências são consideradas como uma contribuição proporcionada pelo PNAIC, diante deste entendimento percebemos a relevância da formação continuada de professores, uma vez que estas ofereçam instrumentos para aprimoramento da prática cotidiana, o qual se alcança por meio de estudos teóricos e do confronto destes estudos com a prática docente. Abreu (2006) afirma que:

[...] a formação é, na verdade autoformação, uma vez que os professores reconstróem os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Neste sentido, a escola é muito importante e precisa tornar-se não só um espaço de trabalho, mas também de formação contínua, onde seja possível refletir na e sobre a prática (ABREU, 2006, p.11).

As participantes também fizeram outras referências sobre a avaliação do programa. Foi recorrente nas falas das professoras P1, P2, P6 e P8, a relevância que as orientadoras deram aos jogos pedagógicos, corroborando com as orientações do Pacto. O Caderno de Jogos na Alfabetização Matemática (2014) cita que:

Recentemente, diversos pesquisadores vêm se debruçando sobre as potencialidades pedagógicas do uso de jogos no ensino de forma geral e em particular na Educação Matemática. É importante observar que o jogo pode propiciar a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou ainda, a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de autoavaliação pelo aluno. Trabalhando de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras (CADERNO PNAIC, 2014, p.05).

Sabemos que o lúdico é um elemento indispensável à aprendizagem significativa de crianças no ciclo de alfabetização, devendo atuar como um facilitador da aprendizagem, pois de acordo com Piaget (1978, apud Spigolon 2006), “os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar as energias



das crianças, mas meios que enriquecem e contribuem para o desenvolvimento intelectual [...]”.

Outra questão a ser discutida diz respeito à utilização destes jogos pedagógicos pelo alfabetizador em sala de aula funcionando apenas como brincadeira para passar o tempo. Sobre esta questão Fiorentini e Miorim (1990), afirmam que “O professor nem sempre tem clareza das razões fundamentais pelas quais os materiais ou jogos são importantes para o ensino-aprendizagem”. Os professores acabam tendo dificuldade de perceber como e quando utilizá-los. O caderno nº. 4 de 2012 do PNAIC, esclarece que:

O jogo em sala de aula, além de proporcionar a construção do conhecimento de forma lúdica e prazerosa, promove a interação entre parceiros e torna-se significativo à medida que a criança inventa, reinventa e avança nos aspectos cognitivos, afetivos e no seu desenvolvimento social. É, também, um importante recurso para desenvolver habilidades do pensamento, tais como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, entre outras (PNAIC CADERNO 4, 2012, p. 22).

Nesse sentido, entendemos que o uso dos jogos pedagógicos deva despertar nos alunos a curiosidade, sendo constantemente desafiados e estimulados através das brincadeiras. Vale destacar em alguns relatos docentes à alusão a melhoria do relacionamento entre educadores e educandos, através da afetividade, sendo mais uma contribuição da formação, pois como a dimensão afetiva é constituinte do trabalho docente é relevante que também seja ressignificadas na formação contínua. Tardif (2012, p.130), ao falar da dimensão afetiva, afirma: “[...] parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseando-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos”. Sendo assim, com um bom planejamento, o educador consegue alinhar as brincadeiras a importantes construções de conceitos, conforme destaca Vygotsky (1987):

O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (VYGOTSKY, 1987, p.48).

Embora compreendamos que esses aspectos contribuam e muito para aprendizagens significativas e efetivas, a pouca referência relacionada à alfabetização dos alunos nos impossibilitou de perceber com precisão se, na percepção dos professores, o alcance do objetivo central do PNAIC de alfabetização até os 8 anos estava sendo concretizado.

Contudo as trocas de experiência e sugestões metodológicas propiciadas pelo PNAIC, seguidas da competência profissional referente aos orientadores de estudos receberam destaque no discurso dos professores, sendo citadas como propulsoras de aulas mais dinâmicas e das mudanças na prática cotidiana conforme pode ser observado nos trechos das entrevistas. Na visão das participantes esse curso foi de fato importante e constituinte de uma ressignificação das práticas docentes. Porém percebemos que alguns poucos fatores ainda necessitam de ajustes para que essa formação e contribuições sejam integradas ao fazer docente dos professores alfabetizadores.

### **5.3.5.3 Conteúdo, metodologia e material pedagógico**

Nesta categoria pretendemos verificar qual a opinião que as professoras têm sobre os materiais de referência e os conteúdos que integram o curso de formação. Assim, foram escolhidos os trechos significativos nos quais as mensagens indicassem o índice conteúdos, metodologia e material pedagógico na fala das participantes. Seguem alguns trechos:

P1: [...] confesso aqui que deixei a desejar, não li o material todo, infelizmente como eu estou falando, a gente tem essa dificuldade de sentar para estudar. Eu tenho uma dificuldade de sentar sozinha em casa, mesmo na minha rotina para ler materiais pedagógicos. Eu tenho certo trauma de

achar que sempre é um material muito denso e uma leitura muito densa que não nos atrai. Mas eu não cheguei a ler tudo não, posso dizer para você nesse momento que li um pouco lá no trabalho de sala de aula. Deu para ver que é um material bom. Eu até achei um falando de linguística. Muito me interessa a alfabetização que é a parte que eu mais gosto de ensino. Se perguntar para mim o que eu mais gosto de fazer na escola, eu vou dizer que é alfabetizar, embora tenha tantas questões na alfabetização. Eu acho que ainda tenho que melhorar muito a minha prática para fazer ser menos trabalhoso, digamos, assim ser eficiente, mas não tão desgastante fisicamente para mim. Então eu não li o material todo, mas pelo pouco que eu consegui ver desse material é bom. Mas assim o PNAIC também incentivou a contar mais histórias, para as crianças, usar muita literatura infantil. Vê a literatura não como uma coisa que eu tenho que ver um livro e fazer logo um projeto, fazer alguma coisa porque a escola apresenta muita leitura para gente, mas não é só ler por ler é o ler para fazer alguma coisa. A gente tem que muitas vezes tirar alguma coisa daquele livro que a gente está explorando até para obrigar a criança a ler porque às vezes tem uns que não vão querer ler. Mas nem sempre eu quero que pegue o livro para transformá-lo em material didático.

P2: [...] Eu não lembro de receber nenhum material específico. Quando eu fiz português, eles davam folhinha, com alguns textos e tal, algum material assim desse tipo, já o de matemática, eu lembro que tinha um material muito bom, só que quando eles estavam prestes a entregar aconteceu que o material de matemática foi entregue no lugar errado e infelizmente, nós não tivemos acesso a esse material, que realmente era muito bom, era maravilhoso. Então foi assim algo que ocorreu uma falha. Eu acho que até gravíssima. Porque nós não recebemos o material e ficamos ali na esperança de receber depois, mas infelizmente, até hoje não aconteceu.

P3: [...] O material apresentado foi por meio de slides e vídeos, durante as aulas havia debates, interação com formador e os demais colegas que participavam do curso. Tinha momentos de reflexão, estudos em grupo e dinâmicas com base no material fornecido pelo curso. Essas dinâmicas, a gente fazia entre os participantes da sala. E depois, quando a gente saía trocava com os outros colegas também, porque tinha um intervalo e a gente falava o que cada um achou de legal e a gente fazia essa troca. Nos intervalos eu também achei bem interessante. Sobre o material fornecido era muito extenso. Ele foi enxugado pelos formadores. A minha formadora foi excelente. Eu acho que isso também contribuiu bastante. Porque ela apresentava várias formas de se fazer. O professor hoje em dia tem dificuldade de como aplicar isso na sala de aula. Então, quando alguém apresenta exemplos, faz atividades, isso para trabalhar, eu acho muito legal porque abre a cabeça do professor, principalmente para prática dentro de sala de aula dos currículos integrados, a maioria dos professores tradicionais trabalham os conteúdos separadamente, então desse jeito foi apresentado de forma integrada e um professor dando suporte. Apresentando opções de como fazer, acho que

isso enriquece bastante. A gente conseguiu com a formadora que era excelente.

P3: [...] Sobre o material oferecido, eu realizei as leituras dos cadernos. Os conteúdos que integravam o curso eu já falei na resposta anterior que ele era bem rico. Eu gostei bastante só que sabendo que é um material muito longo para ser lido em sala de aula com os colegas durante a formação. Então, por isso a gente trabalhava o caderno pedagógico, de um modo mais sucinto, enxugava os temas principais para discutir e trocando dentro de sala de aula. O caderno pedagógico eu li. Não vou garantir que eu li todos. Ele é bem grande, mas assim eu acho que a formação com os colegas era muito mais rico do que você apenas entregar o caderno para o professor ler isso. A gente sabe que nem todo mundo vai pegar e vai fazer. Então essa formação foi excelente porque ele abordou o tema de cada caderno e assim a gente refletia e aí nessa reflexão surgiam discussões, que eram bastante ricas. E eu acho que isso que é o objetivo principal.

P4: [...] Eu li os cadernos pedagógico. Achei muito teórico. Fora da prática em sala de aula.

P5: [...] A formadora trazia a parte teórica e pedia sempre para agente aplicar na prática em sala de aula durante o mês e depois trazer relatos. A gente discutia a parte teórica e sempre trazia um pequeno texto.

P5: [...] Li sim os materiais, os cadernos pedagógicos e achei de boa qualidade. Na época, a gente não teve acesso a todos. Inicialmente quem trabalhava com o terceiro ano só teve acesso ao terceiro. Quem trabalhava assim por diante. Com o segundo só tinha acesso ao segundo, enfim, mas a gente discutia sim sobre os materiais. Não ter chegado ao começo do curso por uma questão de logística. Só chegou no segundo ano o material, mas a gente seguiu as aulas com o material que era proposto pela formadora.

P6 [...] foram dadas muitas sugestões de atividades que poderiam ser elaboradas para trabalhar em sala de aula, inclusive também foi solicitada a confecção de alguns jogos, e nós tínhamos que fazer exposição desses jogos de como utilizá-los para os colegas de sala.

P6: [...] Então, sobre os materiais de referência para minha realidade cabiam, mas apesar do curso ser muito bom, eu não sei se é um material comum no âmbito nacional, não sei se ele serviria para outros municípios até no próprio Rio de Janeiro. Então, mas o referencial teórico do material era bom sim.

P6: [...] Para mim, o PNAIC foi benéfico até na questão da organização da sala de aula. A minha professora articuladora dava muitas orientações de como organizar a sala de aula, de como preparar os materiais, que tipos de

materiais você poderia preparar nas aulas, tinham espaço para você fazer os seus relatos, então tinha aquele momento de troca onde ela orientava de acordo com o perfil de turma que era passado pelo professor.

P7: [...] Fiz a leitura do material e achei um material muito distante da realidade porque não contempla uma turma tão heterogênea uma turma tão cheia. Um docente sem tempo de planejamento. Não contempla a realidade. Por esse motivo, eu acho um material, apesar de bom, é muito distante da realidade.

P7: [...] O meu aprendizado se deu muito mais pela troca com colega, a dificuldade do colega, alinhar e ajudar o colega, tinha a dificuldade dele e nessa troca com a minha dificuldade também do que com o material em si, como eu disse. Muito distante da realidade muito mesmo. Então a gente usava basicamente o material de apoio, as atividades de forma adaptada e o programa em si é bom, mas o material precisa ser revisado para que de fato atinja e contemple o professor Alfabetizador.

P8: [...] Cheguei a fazer as leituras dos cadernos, tinham os cadernos orientadores. Essa parte teórica foi toda embasada. Tudo que trazia tinha exemplos de outras práticas de professores do programa do Brasil inteiro e eram leituras, boas leituras, tranquilas numa linguagem bem tranquila, bem acessível. Isso é a nossa orientadora, ela não se baseada tanto diretamente no caderno, mas as unidades, a gente trabalhava essa unidade trazida na prática, com isso percebia mudanças na sua própria prática. Tudo que eu aprendi lá eu conseguia colocar em sala de aula.

P9: [...] Eu me lembro que tínhamos que aplicar alguma coisa que foi feito na aula em nossa turma. Aí na aula seguinte falava como foi aquela aplicação.

P9: [...] Eu tenho conhecidos que fizeram o PNAIC através do município de Duque de Caxias. A formação em Caxias era diferente porque as formadoras de Caxias tinham mais preparo, tinham bagagem, tinham informação. Foram escolhidas pessoas que tinham realmente formação para poder está passando para gente. Não achei que foi válido. Pena! Eles entregaram alguns materiais, então eu recebi uma caixa de jogos. E recebi uma caixa de livros. Leitura mesmo paradidático, isso a gente usava todos os dias. Era um livro muito bom.

P10: [...] Li uma boa parte dos materiais oferecidos e gostaria de enfatizar que, de acordo com as atividades propostas, mas as trocas de experiências, eu vi mudanças qualitativas na minha turma assim. Dava muito certo com uma professora. Tinha sempre um tempinho de experiências bem sucedidas e a nossa professora era um exemplo. Era professora Ana Laura. Então ela sempre trazia questões para reflexão para todas nós e o material de ensino era muito bom.

P11: [...] Eu trazia sempre os materiais do PNAIC para escola para trabalhar com meus alunos, toda vez era uma descoberta, que cada aula era uma descoberta, você trocava também muitas vezes. Muitas coisas eu já sabia porque estou há muito tempo na rede, já dando aula. Então para mim não era um tédio. Eu estava sempre incrementando, estava sempre dando alguma contribuição também. O material é muito rico. É muito rico de matemática, os jogos matemáticos que você pode trabalhar. O de português também ajuda muito. Os jogos facilitam a leitura e a escrita, a própria produção textual que você faz com esse material, porque ele te traz uma referência e te traz uma forma lúdica de trabalhar com a criança e que a criança se apropria com facilidade sem ter aquele peso de estudar português, matemática, tudo, mas é uma interdisciplinaridade com tudo num todo. Vem com tudo e você consegue trabalhar.

Observamos na fala de uma parcela significativa das participantes, entorno de 82%, assinala que os materiais de referência eram bons, ressaltam também que houve momentos de troca. Entretanto, esses espaços de troca eram distintos desde o envolvimento com os materiais de referência até as maneiras de apresentação de cada Orientador de Estudos.

Tendo em vista a ênfase dispensada à aplicação prática dos conteúdos no processo de leitura e manuseio dos materiais no âmbito do PNAIC a partir das análises sobre os relatos das professoras nos materiais de formação, reconhecidos como sendo momentos ricos, com materiais de qualidade e com boas referências teóricas.

Porém, é possível verificar nos trechos das entrevistas a este respeito, a leitura desses conteúdos e materiais não foi um fator essencial para a maioria das professoras. Vejamos o que as enunciações das entrevistadas apontam. Os relatos da professora P3 informam que a Orientadora de Estudos “apresentava o material por meio de slides e vídeos, e que durante as aulas havia debates, interação entre todos na sala, orientadora e colegas de classe”.

Observando as falas das professoras P3, P5, P6, P8, P9, P10 e P11, inferimos que houve momentos e dinâmicas planejadas e conseqüentemente bem prazerosas. Neste sentido, a fala da professora P3 reflete bem essa ideia “essa

formação foi excelente, porque ela abordou o tema de cada caderno e assim agente refletia e aí nessa reflexão surgia discussões que eram bem ricas”. Já com relação ao manuseio desse material há também algumas diferenças. Por exemplo, a professora P1 relata que não leu todo o material, mas justifica: “eu tenho dificuldade de sentar sozinha em casa mesmo na minha rotina para ler materiais pedagógicos, mas acrescenta que gostou muito do material que falava sobre linguística, pois adora alfabetização”. A professora P3 ressalta: “eu realizei as leituras dos cadernos [...] eles eram bem ricos”.

Os relatos das professoras P5, P2 e P1 nos permitem identificar outros fatores que concorreram para que todos os materiais não tenham sido lidos por todas, como a demora para recebê-los, de acordo com o relato da professora P5: “Não ter chegado ao começo do curso por uma questão de logística. Só chegou no segundo ano o material, mas a gente seguiu as aulas com o material que era proposto pela formadora”. Ou mesmo o não recebimento, conforme relatado pela professora P2: “Eu não lembro de receber nenhum material”. Ou a escassez de tempo para efetuar as leituras, como nos afirma a professora P1: “Eu tenho uma dificuldade de sentar sozinha em casa, mesmo na minha rotina para ler materiais pedagógicos”. Por isso, é essencial que, nos momentos de formação, trazer a reflexão sobre a importância de se fazer boas leituras, mas especialmente fomentar nos professores o interesse e a responsabilidade de se constituírem formadores de alunos leitores:

A implementação dos currículos organizados para os cursos de formação não podem prescindir do planejamento de situações que favoreçam a formação de professores leitores e não de simples reprodutores/as de ideias e conteúdos, que, ao invés de aproximar os indivíduos da leitura, dela os distanciam, interditando a possibilidade de acesso a diferentes e novos conhecimentos. (SOUZA; SILVA, 2004, p. 169).

Há também muito investimento nas trocas de experiências, circunscritas ao compartilhamento de narrativas dos próprios professores participantes dos encontros, a partir de relatos do desenvolvimento de atividades solicitadas aos



professores alfabetizadores e propiciadas pelo curso, ressaltando-se a importância desses momentos dada a oportunidade de trocar com os colegas, na expectativa de mudar a própria prática. Talvez essa importância atribuída às trocas de experiências deva-se à ausência de outros espaços em que é assegurada a palavra ao professor, conforme ressaltam grande parte das entrevistadas.

Vale sublinhar que, em decorrência da importância atribuída a esses momentos de socialização nos encontros presenciais, a leitura em casa, como declinou a professora P1, torna-se tediosa. Compreendemos que estes discursos se circunscrevem à reflexão sobre as relações entre teoria e prática na vida profissional dos docentes. A esse respeito, Chartier (2007) aponta:

O trabalho pedagógico nutre-se frequentemente da troca de “receitas” reunidas graças aos encontros e aos acasos. As receitas que foram validadas pelos colegas com quem podem discutir espontaneamente e que são suficientemente flexíveis para autorizar variações pessoais são adotadas mais facilmente do que aquelas que são expostas nas publicações didáticas. Os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação ou a saberes considerados como teóricos (CHARTIER 2007, p. 186).

Nesse sentido, trata-se de uma resignificação da leitura do material destinado a este programa de nível nacional. Vejamos o relato da professora P8 “Tudo que trazia tinha exemplos de outras práticas de professores do programa do Brasil inteiro”. Entretanto essa proposta é subvertida na medida em que os sujeitos envolvidos trazem uma nova perspectiva e apropriam-se da proposta dos encontros para garantirem um espaço de trocas e compartilhamentos. Assim sendo, no contexto da prática as políticas vão sendo resignificadas Ball (1994). Não por um acaso, a possibilidade de se reunir e poder discutir com seus pares é apontado como uma das principais contribuições do programa. Conforme evidenciado na fala da professora P3:

Tinha momentos de reflexão, estudos em grupo e dinâmicas com base no material fornecido pelo curso. Essas dinâmicas, a gente fazia entre os par-



tecipantes da sala. E depois, quando a gente saia trocava com os outros colegas também, porque tinha um intervalo e a gente falava o que cada um achou de legal e a gente fazia essa troca (Professora P3).

A enunciação dessa professora alfabetizadora faz eco às considerações de Chartier (2007):

Quando um professor elabora um projeto, testa um novo dispositivo, fala sobre o que ele faz sobre o que ele diz a seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, encontra-se forçosamente em relação com os discursos profissionais que se encontram em torno dele. Suas declarações podem estar em consonância ou resistência, em busca de conformidade ou de recusa crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem (CHARTIER, 2007, p. 201).

Assim sendo, endossamos as afirmativas das professoras, quando relatam a necessidade de troca entre os pares, pois, de acordo com os relatos da professora P3: “Então essa formação foi excelente porque abordou o tema de cada caderno e assim a gente refletia e aí nessa reflexão surgiam discussões, que eram bastante ricas eu acho que isso que é o objetivo principal”. Segue relatando: “O professor hoje em dia tem dificuldade de como aplicar isso na sala de aula. Então, quando alguém apresenta exemplos, faz atividades, isso para trabalhar, eu acho muito legal porque abre a cabeça do professor, principalmente para prática dentro de sala de aula” (Professora P3). Compreendemos, a partir da proposta bakhtiniana, que nos formamos a partir do outro, da interação verbal, que nos constitui. Ainda na sequência de seus relatos, a professora P3 traz um discurso que demonstra o quanto as palavras do outro são transformadas em um discurso interior, produzindo respostas significativas.

Essa questão é apresentada por Bakhtin: “[...] só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se um outro em relação a si mesmo” (2011, p. 13).

Ainda nesse sentido, a leitura desses materiais não era uma prioridade, embora algumas participantes reconheçam a importância de sua utilização, eventualmente, para colocar em prática o que os autores estavam propondo. O relato da professora P8 confirma essa ideia: “a gente trabalhava essa unidade trazida na prática, com isso percebia mudanças na sua própria prática. Tudo que eu aprendi lá eu conseguia colocar em sala de aula”.

Assim sendo, a professora P8 já demonstrava que a atenção destinada a esta leitura era articulada a uma possibilidade de conhecer ações docentes que poderiam ser também desenvolvidas em sua sala de aula: “Eu trazia sempre os materiais do PNAIC para escola para trabalhar com meus alunos, toda vez era uma descoberta, que cada aula era uma descoberta, você trocava também muitas vezes”. Nessa fala, a participante evidencia que a professora realizou uma leitura de uso, ou seja, como uma referência para seu trabalho sem que lhe fosse necessário memorizar a origem das informações ou os nomes de seus autores. A enunciação da professora está alinhada com a reflexão de Chartier (2007) sobre os processos de leitura dos materiais de formação pelos professores:

Todas as informações interessantes tenham sido elas ouvidas ou lidas, são escolhidas e retrabalhadas como saberes para a ação, antes de tornarem-se saberes em ação. Cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso (CHARTIER, 2007, p. 204).

Já as professoras P4 e P7 fazem uma crítica aos materiais de referência do PNAIC; disseram em seus relatos que leram os cadernos, mas que eram muito teóricos, ou seja, distantes de suas realidades.

A professora P9 critica o fato de que a formadora não está tão preparada quanto as orientadoras de outros municípios. Demonstra insatisfação quanto ao suporte dado pela Orientadora de Estudos, considerando a ação desta in-

suficiente no apoio ao trabalho do professor. Nesse sentido, fica claro em sua fala, quando diz: “a formação em Caxias era diferente porque as formadoras de Caxias tinham mais preparo, tinham mais bagagem e informação”.

Também é relevante ressaltar a fala da professora P10, quando revela: “li uma boa parte dos materiais oferecidos e gostaria de enfatizar que de acordo com as atividades propostas, mais as trocas de experiências, eu vi mudanças qualitativas na minha turma” (Professora P10). Isso nos permite reconhecer a seguinte proposição bakhtiniana:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. O único que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 2011, p. 223).

Outro relato que vale destacar é o da professora P2, quando diz: “eu não lembro de receber nenhum material específico, quando eu fiz português, eles davam folhinha [...], então foi assim, algo que ocorreu, uma falha [...], e ficamos ali na esperança de receber depois”. Diante dos relatos da participante, é possível perceber uma insatisfação; mas, a rigor, afirma só ter visto o de matemática e que esse era muito bom.

Outra maneira de compreender a inserção dos materiais do PNAIC na prática do curso foi através de solicitação de tarefas que as orientadoras pediam aos alfabetizadores e no encontro seguinte era separado um tempo para socialização com os colegas da utilização dos jogos ou livros literários infantis. No relato da professora P5: “A formadora trazia a parte teórica e pedia sempre para agente aplicar em sala de aula durante o mês depois trazer relatos. Agente discutia a parte teórica [...]”. Já a professora P6 afirma: “foram dadas muitas

sugestões de atividades que poderiam ser elaboradas para trabalhar em sala de aula, inclusive também foi solicitada a confecção de alguns jogos, e nós tínhamos que fazer exposição desses jogos de como utilizá-los para os colegas de sala”. A professora P9 declina: “Eu me lembro que tínhamos que aplicar alguma coisa que foi feito na aula em nossa turma. Aí na aula seguinte falava como foi aquela aplicação”. Porém, embora as participantes estivessem envolvidas por esta proposta, e tendo como referência suas próprias experiências como docentes na formação, afirmam reconhecer a importância desse momento de leitura como atividade válida em si mesma.

Declaram, portanto, que os momentos de leitura literária têm refletido e refratado, mesmo que em períodos distintos de tempo, em suas práticas pedagógicas com as crianças. De acordo com o relato da professora P1:

Mas assim o PNAIC também incentivou a contar mais histórias, para as crianças, usar muita literatura infantil. Vê a literatura não como uma coisa que eu tenho que ver um livro e fazer logo um projeto, fazer alguma coisa porque a escola apresenta muita leitura para gente, mas não é só ler por ler é o ler para fazer alguma coisa. A gente tem que muitas vezes tirar alguma coisa daquele livro que a gente está explorando até para obrigar a criança a ler porque às vezes tem uns que não vão querer ler. Mas nem sempre eu quero que pegue o livro para transformá-lo em material didático (Professora P1).

A esse respeito, a participante endossa o pensamento de Corsino (2014):

É preciso um investimento na promoção da cultura e não apenas na promoção do currículo escolar, para que a literatura possa ser percebida como arte e não só como pretexto para o ensino de conteúdos linguísticos ou informações explícitas. Os sistemas de capacitação e de repasses desconsideram a experiência estética. O trabalho com a literatura não é feito a partir da lógica da linha de trabalho fabril. Todos devem ter acesso às experiências de leitura para que compreendam o processo do leitor iniciante. Essas características devem ser observadas em programas de formação continuada de mediadores de leitura (CORSINO, 2014, p. 280).

Entendemos, diante da fala das participantes, que as Orientadoras de Estudos propiciavam momentos na formação para que os alfabetizadores ana-

lissassem e conhecessem os materiais de referência do PNAIC. Desse modo, podemos entender que esta proposta de formação, além de propiciar que as professoras conhecessem o material, também incentivava seu uso em sala de aula como seus alunos e proporcionava um valioso momento de socialização e discussão das práticas possíveis com esses materiais.

Nesse sentido, percebemos que as orientadoras corroboravam as propostas do PNAIC. Isso pode ser observado no Caderno de Formação de Professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (Brasil, 2012). Veremos a seguir a estratégia de tarefas:

[...] atividade diversificadas que incluem: leitura de textos, com registro de questões para discussão; Aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; Desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros; Análise e produção de material didático (BRASIL, 2012, p. 29).

Com isso, é possível identificar na fala da grande maioria das entrevistadas que esses materiais disponibilizados através do programa eram bons, com referencial teórico adequado, logrando êxito nas práticas de alfabetização. A professora P3 ainda afirma: que “o professor hoje em dia tem dificuldade de como aplicar isso na sala de aula”. Importante também destacar o papel dos Orientadores de Estudos nesse processo.

Esta categoria possibilitou ainda perceber a importância que é dada aos momentos de trocas de experiências com outros docentes, sejam elas decorrentes das leituras dos materiais de formação, dos conteúdos propostos ou das situações em que os professores podem enunciar verbalmente suas práticas e conversar sobre elas nos encontros presenciais, o que pode indicar como mencionado anteriormente é que esses espaços têm sido cada vez mais escassos, e por isso configura-se numa das maiores contribuições atribuídas ao programa.

Vale ressaltar que todos os cadernos e materiais do programa permanecem, podendo ser lido e relidos em outros momentos para construção de outras

narrativas, uma vez que “a maneira individual pela qual o homem constrói o seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela” Bakhtin (2011, p. 225).

#### **5.3.5.4 Mudanças na prática docente em função do PNAIC**

Nesta categoria, pretendemos apresentar e examinar possíveis mudanças ou aplicações na prática docente decorrentes da participação no curso do PNAIC. Nesse sentido, procuramos buscar pelos trechos em que as participantes mencionassem mudanças em seu fazer docente. Vejamos a seguir os trechos selecionados de acordo com a presente categoria de análise:

P1: [...] consegui ver melhoras em mim, no meu jeito de pensar, de ver o meu jeito mesmo de trabalhar a matemática para fazer com que seja mais agradável para as crianças. Eu mesmo tive problemas enquanto aluna com a matemática. Nunca foi uma matéria que eu gostasse e tivesse facilidade. Então eu comecei a abrir a minha mente através do PNAIC, também para tentar fazer com que a matemática seja um pouco mais interessante. Botando mais um pouco o concreto nessas questões. Não ficar só passando, um milhão de continhas, um milhão de problemas para as crianças, achando que é só isso que vai dar conta delas ficarem boas em matemáticas. Então eu acho que eu vi um enriquecimento para me fazer refletir sobre a minha prática e aí quando a gente acredita, quando a gente começa a pensar na nossa prática, a gente começa a tentar enriquecer. Essa prática com um novo jeito de fazer que seja mais agradável para as crianças.

P2: [...] Com certeza toda e qualquer formação ou palestra que a gente participe sempre vai contribuir muito para nossa prática, por mais que de repente, sejam coisas ou temas, que a gente já tenha ouvido. É sempre bom para gente poder está fixando. Vai dar um novo olhar. Para aquela determinada situação com um aluno, ou dentro da nossa prática, realmente em sala de aula, quando eu fiz o PNAIC eu estava com segundo ano eu acho, uma das questões que me chamou atenção, acho que foi a de que cada aluno é único, cada um vem com a sua história, tem o seu processo de aprendizagem e que a gente tem que olhar cada um com as suas particularidades. Sempre dar atividade diferenciada, de acordo com o nível que cada criança está. Foi uma experiência que eu levo e trago até a minha prática de hoje.

P3: [...] Eu percebi uma mudança na minha prática docente sim. Porque todo curso sempre deixa alguma lição e nesse foi apresentado o tema de currículo integrado. Eu tinha uma visão muito separada de trabalhar as coisas separadamente. Agora vamos fechar o caderno de matemática e vamos

falar de história. Vamos fechar o caderno de ciências. Vamos falar de geografia. E eu aprendi que dá para você trabalhar tudo junto sim e assim de maneira integrada, você consegue atingir várias áreas ao mesmo tempo. Conquistar o público também. E foi assim que eu fiz. Eu lembro que nessa época eu usei bastante a sala de leitura. Eu usei bastante o pátio, muitas dinâmicas, muitas atividades externas. Fora de sala de aula, sair das quatro paredes e explorar outras áreas, outros espaços dentro da escola e aí foi muito rico. Foi bom porque a gente vivenciou isso e eu acho que acrescentou bastante para as crianças também em questão de motivação e tudo. Eu acho que foi bastante legal. Acho que a principal mudança foi essa, sair da sala de aula e explorar outros espaços trabalhando vários conteúdos ao mesmo tempo.

P4: [...] Minha maior participação foi nas dinâmicas em grupos e debate. E penso que há sempre algo de quando você se propõe esse hábito ao aprender a obter conhecimento e desta forma, sempre haverá um retorno do que você aprendeu. O momento do PNAIC me deu mais firmeza, maior desenvoltura em lidar com os alunos. Com muita calma.

P5: [...] No primeiro fazíamos o curso aos sábados, uma vez por mês. E como eu falei, era sempre trazido um texto de apoio. Discutíamos muitas vezes situações problemas em sala de aula e trazíamos sempre o suporte de um texto de apoio para discutir para conversar. Na minha prática mudou muita coisa sim, porque como eu falei, eu vim de rede privada. [...] Eu entrei na sala de aula acreditando que o trabalho seria dado da mesma forma e na verdade, não é porque trabalhar com classe popular é muito diferente e aí realmente trabalhar com apoio do PNAIC resgatou a minha certeza de que estava fazendo um bom trabalho e as mudanças na minha prática. Eu procurava trazer um pouco mais do teórico para dentro de sala de aula. Estava aliando tudo que eu aprendia com ações dentro da sala de aula. Muitas vezes a gente tinha que fazer uma espécie de tarefa de casa, onde a gente tinha que fazer determinada atividade com os alunos e depois levava o resultado para o curso. Então a gente tentava se esmerar ao máximo no que a gente fazia dentro de sala de aula para levar as respostas fidedignas para o curso. Realmente me deu um apoio grande. Eu percebi sim a mudança na minha prática.

P6: [...] Eu tive mudanças na prática docente, justamente pela questão dos materiais. O PNAIC não te dá uma receita pronta, mas Alfabetizar não tem receita, mas instrumentaliza para alfabetização, principalmente porque é muito fácil você trabalhar, por exemplo, em matemática com qualquer caso, em língua portuguesa já existe uma certa dificuldade. Então, quando você busca os instrumentos, você constrói os instrumentos para você alfabetizar, para você ressignificar, para você dar um sentido. O conceito alfabetização não é tão simples, e o PNAIC me ajudou muito nesse quesito, por exemplo, ao invés de simplesmente na sala, ter um cantinho da matemática, que é algo fácil de fazer e um cantinho da leitura. Eu tinha um cantinho da



alfabetização onde eu podia utilizar os jogos pedagógicos voltados para alfabetização, então isso fez com que eu conseguisse despertar o interesse, até nos alunos com rendimento mais baixo.

P7: [...] Como eu já tinha citado em outras questões, a minha articuladora era bem bacana e aí nós aprendemos muito com a troca mesmo propriamente dito e ela sempre pedia para levar conteúdos, dificuldades dos nossos alunos reais, atividades para gente trabalhar em sala, para discutir, debater possíveis soluções, o que não era exatamente a proposta. Mas foi a forma que ela encontrou de trazer mais para prática. Então, por exemplo, a gente fez uma atividade onde a gente usava palito de fósforo, para trabalhar divisão. Então a gente aprendeu muito na troca, trabalhando as dificuldades, vendo a dificuldade da turma do colega, o colega trazendo essa dúvida para sala de aula e a gente na troca conseguia chegar a um consenso, não necessariamente se embasando no material na realidade. Era um material do PNAIC, que era mais um apoio do que uma fonte de inspiração mesmo.

P9: [...] O que eu fazia porque eu já estava fazendo um outro trabalho de estudo na minha própria escola, com a minha coordenadora e uma convidada que ela trazia que inclusive é do município de Duque de Caxias. A formadora do PNAIC falava de umas coisas assim bem rocosó. Então com essas formadoras eu não posso dizer que vi mudança na prática. Os livros que vieram para os alunos eram muito bons, foram importantes. O material do PNAIC era muito bom. A minha formação não foi legal, mas o material era excelente. Os jogos maravilhosos. Tem até uns que alguém me deu esse ano, está lá na sala. Eu não separei para ver se está tudo OK, mas ele tem alguns aqui e aí uma coisa também que não ficou clara na época era se o material que chegava do professor, que fazia um curso e na verdade não ficou para escola. Então acabou que eu não tenho mais esse acesso, por um acaso, tinha uma caixa e eu peguei para dar uma olhada.

P10: [...] Essas técnicas voltadas para prática de ensino eram muito boas. Algumas eu utilizo até hoje em sala de aula.

P11: [...] Eu acho que eu comecei a trabalhar com mais tranquilidade e segura do caminho que eu estava seguindo. Eu já sabia algumas coisas, mas veio enriquecer muito o meu fazer pedagógico estar em sala de aula com a minha turma ficou mais tranquila, porque eles sabiam que eles iam conseguir fazer. Então isso facilitou meu trabalho, porque eu sempre falava assim: - Vocês vão conseguir! Então o fato deles terem a certeza que iam conseguir isso me ajudou muito a aprender brincando, e começar a aprender. Eu acho que o brincar, aprender brincando, só facilita se souber que tem a possibilidade de errar, mas você também tem a possibilidade de acertar, porque nós enquanto professores nós temos essa certeza de que não é só o acerto. Você erra também muitas vezes.



Nos trechos expostos acima, observa-se que dez participantes relatam ter percebido mudanças em seu fazer docente e que o PNAIC possibilitou a reflexão sobre suas próprias práticas. Assim sendo, o programa auxiliou na construção e desconstrução de saberes.

A partir dos relatos, identificamos que nem sempre estas mudanças foram perceptíveis. Entretanto, compreendemos que de certa maneira o Pacto contribuiu para que estas professoras alfabetizadoras refletissem sobre alguns pontos determinantes de sua profissão e ação docente.

Na busca por identificar abordagens sobre o reconhecimento das contribuições para a prática docente, a partir das experiências vivenciadas por professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC, identificamos algumas pistas em seu Documento Orientador (2017):

A SEB reconhece que, em muitos locais, a formação continuada de professores alfabetizadores tem promovido significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactado positivamente no desenvolvimento profissional do docente, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia (DOCUMENTO ORIENTADOR PNAIC EM AÇÃO 2017, p.11).

As professoras P1 e P2 relatam que a partir da experiência na formação procuram fazer com que as atividades em sala de aula fiquem mais prazerosas para as crianças, trabalhando com as necessidades de cada um. O Caderno de Formação do Professor (2012) ressalta que:

Dentre os recursos mais relacionados à reflexão sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética, podem ser citados os jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe, são sempre necessários, se quisermos garantir uma ação lúdica de alfabetização (FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2012).

É importante verificar na fala da professora P1 que “tentar fazer com que a matemática seja um pouco mais interessante”; já a professora P2 relata que:

Uma das questões que me chamou atenção, acho que foi a de que cada aluno é único, cada um vem com a sua história, tem o seu processo de aprendizagem e que a gente tem que olhar cada um com as suas particularidades. Sempre trazer atividade diferenciada, de acordo com o nível que cada criança está. Foi uma experiência que eu levo e trago até a minha prática de hoje (Professora P2).

Depreendemos na fala das participantes que, ao propor atividades de acordo com o nível de cada aluno, há uma pedagogia diferenciada ou uma ausência de prática sistemática, inflexível. Tal proposição corrobora as alternativas de experimentação citadas por Mainardes (2007):

Que possam auxiliar os professores no trabalho com turmas heterogêneas, de forma a garantir aspectos que consideramos essenciais: a continuidade e o progresso na aprendizagem, a apropriação efetiva dos conhecimentos pelos alunos e o sucesso escolar de todos os alunos. Dessa forma, as sugestões apresentadas não têm por objetivo a criação de classes homogêneas, nem mesmo defender que esse tipo de classe seja possível ou mais vantajoso. Ao contrário acreditamos que a diversidade de níveis de aprendizagem é um fator estimulante tanto para alunos quanto para professores e ainda que essa diversidade permite a troca, a realização conjunta e a expansão das possibilidades de interação no processo de aprendizagem (MAINARDES, 2007b, p.2).

Podemos verificar, a partir da fala das professoras alfabetizadoras supracitadas, que a principal contribuição da formação continuada refere-se a mudanças em suas práticas docentes. Essa mudança é um dos objetivos da formação continuada, pois à medida que as práticas docentes mudam, uma nova identidade docente é construída. Assim, compreendemos o princípio da constituição da identidade, um dos princípios da formação do PNAIC, sendo contemplado na prática. A prática docente após a formação continuada, segundo relato das professoras, passou a ser realizada com mais criatividade, afetividade, dinamismo, uso de atividades lúdicas e concretas. De acordo com o relato da professora P1: “Então eu comecei a abrir a minha mente através do PNAIC, também para tentar fazer com que a matemática seja um pouco mais interessante”. Visualizamos uma ênfase dada à didática no ensino da matemática,

sendo marcante o uso de jogos matemáticos na alfabetização, demonstrando ser esta uma necessidade dos professores apreciada nos encontros de formação. O relato da professora P7 reflete isso, quando menciona:

Então, por exemplo, a gente fez uma atividade onde a gente usava palito de fósforo, para trabalhar divisão. Então a gente aprendeu muito na troca, trabalhando as dificuldades, vendo a dificuldade da turma do colega, o colega trazendo essa dúvida para sala de aula e a gente na troca conseguia chegar a um consenso, não necessariamente se embasando no material na realidade (Professora P7).

Podemos observar muitos discursos, enfatizando, como mudança na prática, a questão da motivação e do comprometimento pessoal sendo expandidos pela formação continuada, o que é considerado fundamental na construção da identidade docente. Além disso, o conhecimento teórico também recebeu inferências, segundo alguns relatos acerca da apropriação teórica do processo de alfabetização e de como avaliá-lo.

Diante do exposto, fica evidente que o programa colaborou, de modo geral, para a organização das aulas, havendo mudanças no planejamento e na organização das atividades letivas. A esse respeito, o Caderno Organização do Trabalho Pedagógico (2014) afirma:

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico, articulando a atividade escolar, as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante, sendo a coordenação pedagógica a instância de formação e consolidação do coletivo da escola (BRASIL, 2014, p.7).

A professora P3 cita outras mudanças igualmente significativas sobre sua prática docente, como a importância do currículo integrado. A participante afirma: “Eu tinha uma visão muito fragmentada, insistia em trabalhar as coisas separadamente”. Ressalta ainda: “E eu aprendi que dá para você trabalhar tudo

junto, sim, e assim, de maneira integrada, você consegue atingir várias áreas ao mesmo tempo”. A fala da participante esta em consonância com o documento orientador, quando propõe:

Os projetos integrados de trabalho podem ser pensados também com a ocupação desses diferentes espaços. A visita constante à biblioteca, as exposições dos trabalhos no pátio ou nos murais de corredores, as apresentações durante o recreio na quadra da escola fazem com que o ambiente escolar seja repleto de estímulos e a finalidade máxima da escola, que é promover o desenvolvimento integral dos estudantes, possa ser perseguida com a participação de todos que a constituem (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2012, p.15).

As professoras P1, P2, P3 e P7 relataram que o PNAIC contribuiu no sentido de que passaram a refletir sobre a sua prática docente. Nessa linha, a professora P1 relata que conseguiu observar melhoras em seu jeito de pensar e ver o mundo, a escola, os alunos.

Já a professora P2 menciona que o curso modificou seu olhar sobre a individualidade de cada criança, destacando: “toda e qualquer formação contribui muito para a prática docente”. Também é relevante realçar um dos relatos da professora P3, que pode nos indicar sua compreensão sobre a importância da formação para o docente: “Porque todo curso deixa uma lição”. Ela ainda destaca: “a principal mudança foi essa, sair da sala de aula e explorar outros espaços, trabalhando vários conteúdos ao mesmo tempo”. Nesta fala, depreende-se que a participante valoriza a interdisciplinaridade na formação de um currículo integrado.

As professoras P4, P5, P10 e P11 afirmam ter conquistado maior segurança para realizar um trabalho bem feito e a P5 lembra ainda que procurou alinhar teoria e prática em sua sala de aula.

A professora P6 evidenciou a sua busca por instrumentos capazes de auxiliá-la na alfabetização e, como consequência dessa busca, relatou que houve

uma ressignificação do que entendia por alfabetização. A participante revela ainda que desenvolveu a proposta de criação dos cantinhos de leitura, de maneira distinta, e que, em vez de construir o cantinho da leitura, criou o cantinho da alfabetização. Podemos evidenciar esse aspecto em sua fala:

Ao invés de ter um cantinho da matemática, que é algo fácil de fazer e um cantinho da leitura eu tinha um cantinho da alfabetização onde eu podia utilizar os jogos pedagógicos voltados para alfabetização, então isso fez com que eu conseguisse despertar o interesse, até nos alunos com rendimento mais baixo (Professora P6).

A professora P9 completa: “Os livros que vieram para os alunos eram muito bons, foram importantes”. Apesar dessas obras literárias e cantinhos nas salas de aula se constituírem de maneiras diferentes, reforçam o que propõe Corsino (2014, p. 248), quando declara: “A forma como o acervo é disponibilizado na escola é importante para essa formação, pois permite que os livros sejam acessíveis e usados de diferentes maneiras, por mais leitores.” No ato de constituírem esse espaço, segundo Corsino, também se constituíram mediadores de leitura:

O professor é mediador da leitura quando lê para as crianças e também quando organiza os espaços e as interações. O professor é mediador quando: usa estantes e suportes para colocar livros ao alcance das crianças; coloca almofadas e tapetes para que se sintam confortáveis; disponibiliza mobiliário próprio para a relação entre pares em pequenos ou grandes grupos; cuida para que o ambiente seja acolhedor de diferentes opiniões; abre espaço para o debate, garantindo o direito de falar ou calar a todos. (CORSINO, 2014, p. 263).

Já a professora P11 ressalta que houve uma ressignificação na sua prática docente e que é possível aprender brincando: “Eu acho que o brincar, aprender brincando, só facilita se a gente souber que a criança tem a possibilidade de errar, mas ela também tem a possibilidade de acertar, porque nós enquanto professores nós temos essa certeza de que não é só o acerto. Você erra também muitas vezes”. A enunciação dessa professora nos remete novamente à reflexão

de Corsino (2014, p. 248): “Para formar-se leitor é necessário, além de livros, congregar espaço e tempo. Espaço de relações e tempo de escuta, de diálogo”.

Seguindo esta perspectiva, não basta possibilitar acesso aos materiais e livros, mas é preciso investir também em atividades planejadas, que socializem maneiras de ler e de construir novos conhecimentos, mas também ensinem formas de lidar com os materiais didáticos, jogos pedagógicos e livro literário, de modo que as crianças possam ir construindo sua autonomia em relação à aprendizagem.

Na fala da professora P7, fica evidente que os momentos de troca de experiências com os colegas proporcionaram reflexões acerca da prática pedagógica e discussões e debates para encontrar possíveis soluções. Depreendemos desse relato que, assim como na grande maioria das turmas, havia conflitos e tensões a serem trabalhadas.

Convém ponderar que o trabalho sistemático, mas com certa flexibilidade, que objetive a alfabetização na perspectiva do letramento, investindo em práticas dialógicas de encontros com a linguagem literária e jogos pedagógicos, requer não apenas que o professor conheça o acervo, mas sua atuação como facilitador e mediador de leituras, o que pressupõe uma experiência com a literatura.

Nessa direção, a trajetória desse professor enquanto aluno tem grandes chances de influenciar sua prática pedagógica e suas opções didáticas no desempenho de sua função como agente alfabetizador que intenta a formação de crianças leitoras. De acordo com Silva (2010):

Se o professor, durante sua infância e vida escolar, teve contato com histórias infantis ou qualquer outro tipo de leitura, é provável que tenha desenvolvido o hábito da leitura e que isso se faça presente em sua prática escolar. Contudo, se a história for contrária e ele não teve contato com a leitura, será difícil trazê-la para suas aulas (SILVA, 2010, p. 23).

Entretanto, a professora P9 assume: “eu não posso dizer que houve mudanças na prática”. Além desse aspecto crítico, ressalta ainda que já havia iniciado outra formação, porém dentro da escola com a coordenadora, retratada pela entrevistada como melhor que a formação do PNAIC. Com isso, podemos resgatar a fala da professora P9 sobre a dinâmica do curso, pois seus comentários incidem sobre a questão de ser um espaço de fato formador ou apenas um repasse de informações com uma metodologia tradicional.

Para a participante, a orientadora não possibilitou um espaço de formação que favorecesse a aprendizagem; além disso, é também possível depreender que a professora questiona a capacidade desta profissional ao assumir a formação de um curso como o PNAIC: “A formadora do PNAIC falava de umas coisas assim bem rococó” (Professora P9). Observamos diante da fala da professora que a orientadora não fazia discussões que interessassem às participantes e que esta profissional parecia não ter orientações suficientes para o bom desenvolvimento do curso.

Desse modo, é significativo que a professora P9 tenha assinalado que não houve mudanças em suas práticas a partir do curso do PNAIC, sendo que é relevante, neste momento, retomar um dos princípios formativos do Pacto proposto em 2013, que consiste na modificação das práticas:

Prática da flexibilidade: esta habilidade está diretamente relacionada com a tomada de decisões e a mudança de práticas e/ou comportamentos a partir dessa reflexão. Tal reflexão deve estar embasada em estudos teóricos (BRASIL, 2012b, p.13).

Assim, observamos que a mudança de prática era uma ação prevista na origem do Pacto, ou seja, era algo esperado e, como salientado no texto, tal mudança deveria estar embasada em estudos teóricos.

Sendo assim, quais são os motivos que levam esta professora a não modificar suas práticas após a participação em um curso no qual foram comparti-



lhados saberes, conhecimentos e práticas sobre alfabetização? Seria um ato de discordância com a perspectiva teórica? Também é possível inferir que a participante tinha certa expectativa em relação aos conteúdos do curso do PNAIC. Assim, depreendemos desta fala que a professora não tinha resistência em refletir e, se necessário, modificar sua prática, pois buscava em outras instâncias formação teórica e prática acerca do tema da alfabetização, dentro de sua própria escola. Contudo, seu discurso pode remeter a uma falha do programa, a abordagem de muitos teóricos sem um profissional (Orientador de Estudos) com experiência ou destreza didática suficiente, que conseguisse trazer uma abordagem com profundidade para perto das reflexões e possíveis modificações das práticas.

Considerando os apontamentos das participantes acerca das mudanças advindas da participação no curso do PNAIC em suas práticas pedagógicas ou em seu processo de formação enquanto docentes, reiteram a importância deste programa de formação continuada, apesar de algumas contradições. Nessa perspectiva, acolhemos novamente Bakhtin (2002), quando afirma:

a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois pólos opostos (BAKHTIN, 2002, p. 132).

Sublinhamos, enfim, o objetivo de proporcionar condições e oportunidades para que professores, com diferentes formações, experiências e práticas, possam se encontrar para compartilhar saberes, concepções teóricas, pedagógicas, possibilidades de trabalho docente e, ao mesmo tempo, produzir e trocar conhecimentos acerca de suas próprias práticas, sempre acompanhadas de reflexão e discussão coletiva, sempre pautadas na dialética entre saberes teóricos e práticos, assinalada enfaticamente por Nóvoa.



### **5.3.5.5 Melhorias no desenvolvimento do aluno em função do PNAIC**

Com esta categoria, pretendemos verificar qual a percepção das professoras sobre possíveis melhorias no desenvolvimento dos alunos, após sua participação no Pacto. Assim, para a construção desta categoria, foram considerados os trechos mais relevantes.

P1: [...] Por exemplo, a Bianca também tinha musiquinha através do data show que ela passava lá para gente ver contação de história. Eram contados também no data show, que tinha a questão da ilustração e alguém falando e aí vai se mexendo as coisas é como um filmezinho. Isso é interessante para a criança em vez da gente, só ficar contando a história lendo o livro e aí alguns começam a falar e não prestam muita atenção. Então tem a tecnologia a favor, que a gente não tem muito acesso na escola [...].

P2: [...] Percebi sim, mas no ano em que foi praticado a questão da formação da Matemática no processo da Alfabetização, houve uma participação maior das crianças, por levar os jogos matemáticos para eles, então houve mais participação da parte deles e o desenvolvimento do raciocínio lógico também foi um avanço muito bom através dos jogos que nós praticávamos em sala de aula.

P3: [...] Eu consegui perceber melhorias na aprendizagem dos alunos após a minha participação no curso. Eu acho que fazendo esse tipo de atividade que eu acabei citando anteriormente de sair de sala de aula. Utilizando outros espaços para poder fazer o trabalho, eu acho que isso abriu bastante a cabeça das crianças, também eles estão aprendendo sem perceber que estão escrevendo que estão lendo e de uma forma mais natural. Isso aconteceu porque a gente durante as brincadeiras, eles achavam que estavam brincando, mas estão aprendendo também. Então eu acho que isso é muito válido. Eu acho que a principal mudança é essa, porque quando a gente vê que a gente está muito parado fazendo muito a mesma coisa, é hora de dar uma sacudida. E eu acho que isso aconteceu nesse momento que a gente teve o contato com esse material do PNAIC. Pude perceber que na realidade dá para trabalhar, matemática e geografia, história ao mesmo tempo. Eu lembro também que a gente teve bastante troca.

P4: [...] A partir do momento que eu tive mais conhecimento me tornou mais prazeroso e obtive mais firmeza em estar em contato com o aluno que desta forma puderam ter mais facilidade em aprender, pois eu estava mais segura e firme em transmitir o conhecer.

P5: [...] Eu percebi melhorias na aprendizagem dos alunos. Um exemplo foi nas aulas de matemática e os meus alunos tinham muita dificuldade de conseguir compreender alguns conceitos alguns conteúdos. Para eles teve uma determinada aula que foi de ângulos, figuras geométricas, enfim, eu observei que eles tiveram mais facilidade depois que eu comecei a trazer para sala de aula o que a gente discutia nos cursos, inclusive nos cursos, a gente teve que levar alguns materiais. Eu lembro claramente que a gente trabalhou com massa de modelar, palitos para explicar de uma forma mais tranquila, mais didática para os alunos. Eu achei que realmente ajudou bastante, não só nesse conteúdo específico, mas de repensar como seria o trabalho pedagógico. Não bastava apenas levar para o quadro, não bastava apenas separar em grupos. Não bastava apenas levar para outros ambientes da escola e tinha sim que trazer coisas concretas para eles trabalharem em situações concretas, trazer uma abordagem diferenciada, não como matéria, mas sim como situações de problemas. E aí realmente quando eu passei a trabalhar matemática, com outro ponto de vista, com outro ponto de partida, eu observei uma melhora bem grande. Isso com toda turma até com aqueles que tinham muita dificuldade. Eles se sentiram mais envolvidos mais participantes mais atuantes até aqueles alunos que não sabiam ler e escrever. Eles conseguiam se sentir mais donos de si. Se arriscavam muito mais até o comportamento deles melhorou.

P6: [...] Eu consegui identificar melhoria, sim, meus alunos, porque eu consegui transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador. Era simplesmente uma sala de aula para um ambiente alfabetizador onde as crianças gostavam de estar. E elas brincavam de estudar porque com os materiais tudo se transformava em brincadeira. Uma grande brincadeira, fazendo as leituras participando e bem interessante. Acabou a alfabetização para monte não para todos, infelizmente porque sempre tem aqueles casos de crianças com mais dificuldade, mas para muitos a leitura neste começaram. Como é só aquisição, começaram a aquisição da leitura de uma maneira natural. Uma maneira mais leve mais prazerosa, porque as crianças elas gostam do Lúdico. Então eles começaram a ler de maneira lúdica.

P8: [...] De repente assim, a gente procurou trazer assim mais ludicidade, trazer mais, principalmente, para as crianças com dificuldades de aprendizagem. A gente procurava trazer o que aprendeu lá para dentro da sala de aula. Com coisas troca de experiência também, principalmente, desde olhar com a dificuldade da criança, dificuldade de aprendizagem.

P8: [...] Foram várias situações, uma delas que eu fiz. Eu trabalhei o menino Maluquinho de Ziraldo. Nosso maravilhoso! Trouxe um texto de receita. A gente fez os docinhos e eles adoraram. Trabalhar a linguagem de receita. Então trabalho assim muito bacana. [...] e bem marcante. Depois as crianças ficavam pedindo, perguntando. Isso aí tudo foi com ajuda também do PNAIC.

P8: [...] Algum projeto dá para se fazer uma aula especial e aí com isso você conseguia ver uma motivação a mais e aí claro que facilitou a aprendizagem daquelas crianças que tenham acompanhado se interessa, acompanha e aí tem como ficar naquela expectativa, desperta o interesse pelo próximo que vier, entendeu. é lógico. E agora vai ter o quê? Quando eu vim com uma outra coisa com aquela vontade de participar e aí o pai é uma coisa nova. é muito legal.

P10: [...] Eu tenho um dos portfólios daquela época e era assim extremamente gratificante, ver como aluno estava no início do ano e como ele estava no final do ano com o auxílio desse portfólio.

P11: [...] Na parte de leitura a própria escrita do aluno melhorou muito, porque eu comecei a trabalhar muito com o ditado. Pegava uma palavra chave, a gente vai editando as frases e acrescentando e eles iam também. Eles começaram a ter mais autonomia para as coisas, eu acho que a autonomia, a palavra chave. Todo mundo queria fazer a roda de leitura que eu faço diariamente com a turma. Eu faço hoje em dia todo mundo quer ler. Então a minha turma tem o hábito da leitura. Eles gostam de ler e até brigam.

É possível inferir, a partir dos relatos das professoras, que neste sentido o programa foi exitoso, pois foi possível afirmar que a grande maioria das participantes (nove), identificou em seus alunos melhorias depois que realizaram o curso de formação. Vale destacar, ainda, que apenas duas participantes não responderam a esta questão.

As participantes, em grande parte, ressaltam que o uso do lúdico trabalhado no curso foi mais um recurso facilitador da aprendizagem dos alunos, quando traziam essa abordagem para suas práticas em sala de aula. A professora P2 relata: “foi um avanço muito bom através dos jogos que nós praticamos dentro da sala de aula”; acrescentou que houve maior participação dos alunos e uma melhoria em relação ao raciocínio lógico da turma.

As enunciações das professoras P1 e P2 evidenciam que as metodologias de ensino não devem ser baseadas apenas em uma aprendizagem sistemática, ou seja, com transferência e reprodução de conhecimento. Deve-se, portanto, renunciar à forma mecânica de ensinar, pois o contexto atual requer professores atualizados e engajados, para desafiá-los, atrair a atenção e a confiança de

crianças e jovens. sobre isso, vale trazer o que propõe os PCNs:

“Finalmente, um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver” (PCNs, 1997, p.49).

Também é relevante a declaração da professora P3, quando argumenta sobre as melhorias que houve a partir do momento em que aprendeu a explorar outros espaços dentro da escola: “Utilizando outros espaços para poder fazer o trabalho, eu acho que isso abriu a cabeça das crianças”. Ainda ressalta: “durante as brincadeiras, eles achavam que estavam brincando, mas estão aprendendo também” (Professora P3). Essa fala da participante nos indica que ela compreendeu a relevância de tal estratégia para conseguir atingir seus objetivos, bem como assimilou que a aprendizagem através de jogos permite que a criança explore e faça desse processo um momento de construções significativas e prazerosas. Vejamos o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Com relação aos recursos dos jogos, destacam que: Além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente, o jogo é uma atividade natural no desenvolvimento dos processos psicológicos básicos; supõe um “fazer sem obrigação externa e imposta”, embora demande exigências, normas e controle. [...] Para crianças pequenas, os jogos são as ações que elas repetem sistematicamente, mas que possuem um sentido funcional (jogos de exercício), isto é, são fontes de significados e, portanto, possibilitam compreensão, geram satisfação, formam hábitos que se estruturam num sistema. Essa repetição funcional também deve estar presente na atividade escolar, pois é importante no sentido de ajudar a criança a perceber irregularidades (PCNs, 1997, p.48).

Já a professora P4 afirma em seu relato que houve melhorias na aprendizagem dos alunos, a partir do momento em que ela ficou mais segura: “a partir do momento que eu tive mais conhecimento se tornou mais prazeroso e obtive mais firmeza em estar em contato com o aluno, que, desta forma, puderam ter mais facilidade em aprender, pois eu estava mais segura e firme em transmitir o conhecer”.

Podemos inferir que de algum modo a formação do PNAIC, com o auxílio das orientadoras de estudos, dos materiais e da troca de experiência aumentaram seu conhecimento, dando-lhe maior segurança para o exercício de seu fazer docente. Esta afirmativa parece ressoar as proposições do Caderno do PNAIC, quando propõe:

O professor precisa avaliar e ensinar, cuidando de cada criança, estando atento às suas necessidades e aos seus avanços, contribuindo não apenas para que os estudantes progridam quanto aos avanços cognitivos, mas que também se desenvolvam como pessoas, e se sintam seguros no ambiente escolar. Só assim podem ousar e desafiar suas próprias capacidades (CADERNO PNAIC, 2012, p.08).

As palavras da professora P4 contribuem para insistirmos sobre a importância do acesso a diferentes materiais, livros e às propostas que visem o engajamento e comprometimento dos professores nos processos de formação, proporcionando a reflexividade. Tal proposta leva em consideração que, assim como acontece com a criança que constrói sua aprendizagem de maneira significativa, prazerosa, assim também é com o adulto/professor, quando tem a oportunidade de aumentar seu acervo, repertório e conhecimentos, podendo fazer novas leituras de si mesmo, dos outros e do mundo, na linha proposta por Corsino (2014, p. 270) “[...] A dimensão da leitura enquanto experiência está justamente na possibilidade de ir além do momento em que se realiza, podendo desempenhar importante papel na formação”.

A professora P5 ressalta uma grande dificuldade dos alunos para se apropriar de alguns conceitos. Entretanto, a partir do momento em que ela acrescentou o uso de materiais concretos, ajudou muito: “eu lembro claramente que a gente trabalhou com massa de modelar, palitos para explicar de forma mais tranquila, mais didática para os alunos” (Professora P5). A professora ainda reitera que as crianças estavam mais envolvidas e autônomas, até mesmo as que ainda não eram alfabetizadas. Sabemos que esses jogos favorecem também

a aprendizagem de crianças para a compreensão do sistema de escrita, não somente o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

A Professora P8 revela sintonia com as declarações da professora P5, quando relata ainda uma atividade que fez, trabalhando o livro “O menino maluquinho”, de Ziraldo, salientando o quanto foi maravilhoso o auxílio do PNAIC. A esse respeito, Ubiratan D’ Ambrósio (2009) afirma: “ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, preocupado com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor passa ao próximo àquilo que ninguém pode tirar de alguém que é conhecimento”.

A professora P6 ressalta que transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador contribuiu muito para a aprendizagem das crianças, pois “brincavam de estudar” (Professora P6), tornando o momento da alfabetização mais leve e interessante para as crianças. Ela ainda afirma: “as crianças, elas gostam do lúdico” (Professora P6). A professora P8 também relata o uso do lúdico em suas aulas:

“De repente assim, a gente procurou trazer assim mais ludicidade, trazer mais, principalmente, para as crianças com dificuldades de aprendizagem. A gente procurava trazer o que aprendeu lá para dentro da sala de aula. Com troca de experiência também, principalmente, desde olhar com a dificuldade da criança, dificuldade de aprendizagem” (Professora P8).

A professora P10 revela ter o portfólio da época: “Eu tenho um dos portfólios daquela época e era assim extremamente gratificante ver como o aluno estava no início do ano e como ele estava no final do ano, com o auxílio desse portfólio”. Sobre esse aspecto a participante faz uma ressalva positiva ao material construído na formação do PNAIC, que atender de maneira satisfatória as suas expectativas.

A professora P11 relata que houve mudanças na aprendizagem das crianças devido ao uso de ditados e, assim como em relatos da professora P5, sua turma também ganhou mais autonomia e prazer na leitura. Destacamos ainda que,

ao tratarmos dessas atividades diferenciadas, não nos referimos apenas àquelas que ajudam na aprendizagem do sistema alfabético, mas também àquelas que auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares.

As participantes reafirmam a necessidade da relação entre teoria e prática, pois sem o conhecimento da teoria, em sua concepção, não é possível modificar a prática, pois não há embasamento para tal ação. Nesse sentido, “[...] maior aproximação entre as práticas pedagógicas e os conhecimentos produzidos, com vistas a fortalecer a ação docente e proporcionar a teorização da prática” (TASSONI; MEGID, 2015, p. 207).

### **5.3.5.6 Obstáculos à implementação do conteúdo abordado no PNAIC na prática docente**

O objetivo desta categoria foi desvelar os possíveis obstáculos à implementação nas práticas pedagógicas cotidianas dos conteúdos trabalhados no âmbito do PNAIC: seja em relação à organização do trabalho na escola, seja em relação aos recursos pedagógicos disponíveis na escola, seja em relação à própria infraestrutura da escola, entre outros óbices. Assim, foram escolhidos os trechos mais significativos no tocante a entraves ou obstáculos identificados pelas participantes.

P1: [...] Entraves, as escolas são mal equipadas. Por exemplo, a Bianca, ela usava muita coisa no data show. Tinha lá computador à disposição que eles davam, até gente da CRE que ligava da informática para ajudar a aparelhar a sala, a botar todos os aparelhos no esquema. A gente não tem isso na escola. Não tem computador para todo mundo, mas as vezes que eu tentava usar, já estavam emprestados. Cada professor tem um na sala de aula. Deixasse trancado, fosse mais fácil de você se aparelhar para usar tecnologias a favor. E acho que o quantitativo na sala de aula dificulta você trazer alguns jogos seja qual tipo de jogo for para que a aula fique mais dinâmica. A gente tem alguns problemas que não tornam tão fáceis de usar um lado mais lúdico, digamos, assim. Para que a criança demonstre mais interesse, na sala de aula. O data show que tinha na minha sala o pessoal da limpeza conseguiu danificar o aparelho que só projetava cheio de chuva. Foi lavando, jogando água e eu tentei limpar, mas era de dentro. Questão de computador que não tinha. Então assim tem sempre algumas coisas que



acabam atrapalhando. A gente vai para formação e tudo, mas quando chega à unidade, nem sempre é possível tornar tão viável. Mas o que pode ser feito? Assim, na hora do planejamento você conseguir umas atividades que não precisem tanto de tecnologia ou de construir tanta coisa. Comecei a me interessar mais por contação de história, me ajudou nisso.

P2: [...] A maior questão dessas dificuldades que nós encontramos é a falta de material. Porque muitas vezes a gente tem que dar um material do nosso bolso. A gente tem que reproduzir aquele material e nem sempre a escola tem o papel. Tem um material para se fazer e a gente tem que fazer com as nossas próprias mãos com o nosso dinheiro com o nosso esforço, somente.

P3: [...] Sempre há dificuldade tanto na estrutura da escola para você poder aplicar algumas coisas. E eu acho que a maior dificuldade eu vou falar de novo que é sobre a inclusão a diversidade que na época foi o maior desafio. Você trabalhar com a criança que precisa de uma atenção especial e você não está preparada para isso, você não tem essa formação e ao mesmo tempo a escola não oferecer estrutura para receber esse público. Eu acho que esse era o maior desafio. Mas agora a gente está vendo avançar. Graças a Deus tá bom e eu espero que cada vez mais aconteça essa esse avanço, principalmente da parceria da escola com a com a saúde.

P4: [...] A prática foge a teoria e desta forma haverá de ter dedicação e olhar docente, para que dificuldades sejam sanadas. Porque eu achei o pilar que é uma coisa assim teórica. Cada criança é um mundo. Cada professor transmite conhecimento, mas o importante é que você busque o conhecimento para você ter mais firmeza e clareza, para você transmitir.

P5: [...] Eu sempre pensei que os entraves sempre aconteceriam, mas que depende da gente burlar essas dificuldades para conseguir trazer o melhor para sala de aula. Eu sempre pensei que não tivesse recursos o suficiente, para mim foi o um grande entrave. Em algumas atividades, a falta de recursos não impede que eu tenha qualidade na minha aula. Se eu não conseguia atingir cem por cento do meu objetivo inicial, eu vou tentar atingir o máximo possível. Agora, os recursos realmente foram entraves para implementação de certas, atividades, certos conteúdos, o que não impede que o professor consiga se adaptar sempre da melhor forma possível o conteúdo para os alunos de forma não perder a qualidade. Eu não gosto daquele discurso de que eu não fiz porque não tive ferramentas para fazê-lo isso para mim não existe. A gente consegue adaptar sim, é claro que como eu falei anteriormente, se a gente não conseguir o total do objetivo proposto inicialmente, a gente vai tentar chegar mais perto possível, Então, se houve um entrave para mim, foi o recurso, a falta deles.

P5: [...] E outra coisa que eu quero falar é sobre as diferentes práticas nas turmas, porque a gente sabe que cada professor tem o seu, o seu pensamento, o seu viés ideológico. Cada professor tem sua particularidade na forma de abordar conteúdos, mas eu me senti de certa forma prejudicada.



P6: [...] Os entraves para aplicação da prática são mais ligadas as questões estruturais das escolas, às vezes é a falta do material, a burocratização do trabalho docente. Hoje em dia, o professor ainda sofre com muitas burocracias, a falta do tempo para o planejamento. Então isso te atrapalha porque é um tempo que você teria para preparar os materiais e você não tem esse tempo e quando você tem o tempinho para preparar, você tem que lidar com muitos papéis, então, no meu caso, ao menos a dificuldade foi devido a burocratização do trabalho, o meu trabalho e a falta do meu horário de planejamento.

P7: [...] Sim, encontrei entraves. O meu maior entrave foi me ver enquanto alfabetizadora daquele contexto que o PNAIC propõe. Eu não me via nem eu nem os meus colegas. Então a gente utilizava um material de apoio. A nossa realidade ela tava bem porque o material é muito distante e seguimos nosso cronograma porque era impossível só material do PNAIC propriamente dito nos elucidar é impossível.

P8: [...] A gente tem bastante autonomia, porque eu precisava tinha. Sempre apoio que eu tava aqui. Eu tinha sempre retorna regulamentação, sempre apoio, precisa daquilo. Não sentia não o que poderia melhorar a questão de material, que a gente achou. é muita coisa para bolsa exatamente, mas você se sentiu foi apoio. Você contrária a minha leitura porque eu precisava ter. Topo Tudo e vamos lá fazer a única coisa assim que a gente tem que aprender. Isso aqui é muito tranquilo e é isso.

P11: [...] Eu conheci o entorno como eu volto a falar, facilitou muito o meu trabalho e eu fui de fácil acesso os conteúdos que foram que foi trabalhado, inclusive a cada encontro. Nós tínhamos uma revisão. Você sempre voltava o conteúdo para falar. Isso foi bom, entendeu? A gente faz uma revisão do conteúdo e trazia isso para escola. A professora sempre buscava, se alguém tivesse alguma dificuldade, ela ajudava.

Desse modo, podemos observar que um número significativo de participantes, cinco entrevistadas, criticou a falta de recursos ou estrutura da escola. A professora P1 citou o exemplo da orientadora de estudos, dizendo: “Ela usava muita coisa no data show. Tinha lá computador à disposição que eles davam, até gente da CRE que ligava da informática para ajudar a aparelhar a sala, a botar todos os aparelhos no esquema”. E prossegue: “ocorre que a gente não tem isso na escola. Não tem computador para todo mundo, mas às vezes que eu tentava usar, já estavam emprestados”.

A professora P2 também crítica o fato de precisar comprar o material,

retirando dinheiro do próprio bolso. Vejamos ainda o que evidenciam os relatos das professoras P2 P3, P5 e P6, que também se referem à falta de material na escola como principal entrave à implementação das práticas pedagógicas, discutidas no PNAIC, no cotidiano de suas salas de aula. A professora P2 revelou: “A maior questão dessas dificuldades que nós encontramos é a falta de material”. A professora P3 declinou: “Sempre há dificuldade tanto na estrutura da escola”. A professora P5 fez coro: “Então, se houve um entrave para mim, foi o recurso, a falta deles”. A professora P6 acrescentou: “Os entraves para aplicação da prática são mais ligados às questões estruturais das escolas, às vezes, é a falta do material”.

Diante dos relatos das professoras, fica evidenciada a insatisfação com a falta de estrutura e material, faltantes nas escolas, o que dificulta, quando não impede, a inovação na prática pedagógica. Infelizmente, a falta de recursos e de controle social sobre esse problema nas escolas públicas é uma realidade em vários municípios do país, devido principalmente, mas não apenas, aos poucos recursos que chegam às unidades escolares. Ouçamos um especialista:

Um dos grandes desafios é não só aumentar as verbas da educação, mas também garantir que elas sejam aplicadas pelo menos nos fins legalmente devidos, o que exige o controle social por parte, sobretudo dos educadores, instrumento fundamental para a desprivatização do Estado e sua democratização substantiva (DAVIES, 2014, p.264).

Entretanto, as professoras comentam ainda sobre a importância de se flexibilizar o planejamento, buscando outras ferramentas, com o objetivo de auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Isso pode ser elucidado na fala da professora P1: “na hora do planejamento você conseguir umas atividades que não precisem tanto de tecnologia ou de construir tanta coisa”. Nessa linha, segue a professora P5 “Eu não gosto daquele discurso de que eu não fiz porque não tive ferramentas para fazê-lo, isso para mim não existe. A gente consegue adaptar sim”.

Com base na perspectiva de que todo professor alfabetizador em seu cotidiano constrói saberes plurais, oriundos da formação profissional e experienciais (TARDIF, 2007), podemos inferir nas falas das participantes que, quando o professor compreende a importância da adaptação e da flexibilização dentro de um planejamento, que tem como objetivo principal a aprendizagem dos alunos, este professor vai buscar outras ferramentas, outras formas de construção do conhecimento para atingir seus objetivos. Sem que isso signifique uma postura resignada, ressalte-se, face ao quadro de carências que ainda marcam a realidade da escola pública brasileira.

A professora P3 também chama a atenção sobre a questão da inclusão e da diversidade, o que, para ela, foi um dos grandes desafios. Percebemos na fala desta participante que talvez esse tenha sido “um dos motivos que a fez procurar pela formação, talvez tivesse a ver com a necessidade de buscar recursos, encontrar novas ideias e refrescar sua prática de ensino”.

Nesse sentido, a preocupação da participante dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), segundo o qual nunca estamos prontos, somos seres inacabados, o que nos conduz ao movimento constante e ao inevitável encontro com o outro:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 1996, p. 64).

Sabemos que a inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar é um grande desafio, exigindo do professor busca constante por atualização. Requer também apoio técnico especializado nas práticas pedagógicas cotidianas. Para tanto, faz-se necessário que as equipes pedagógicas reflitam e dialoguem, sempre buscando adaptação, flexibilização e organização de várias propostas

de trabalho, observadas as especificidades que são inerentes às práticas docentes. Vejamos o que propõe sobre esse ponto o Caderno do PNAIC:

Uma questão importante que deve ser lembrada é que nem sempre a falta de recursos de acessibilidade está relacionada à questão financeira, pois o professor pode utilizar recursos simples e conseguir garantir o acesso do seu aluno na aprendizagem. Dessa forma, duas questões tornam-se centrais nesse tópico: (a) a identificação das peculiaridades educacionais de cada estudante é fundamental para a escolha das estratégias e dos recursos didáticos e pedagógicos; (b) a promoção de acessibilidade nem sempre depende de alta Tecnologia Assistiva (área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência), já que o professor pode utilizar de sua criatividade para realizá-las (CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012, p.10).

Mais um aspecto que vale destacar, observado na fala da professora P6, diz respeito a outro grande obstáculo: a burocratização do trabalho docente. Nas palavras da entrevistada: “Hoje em dia, o professor ainda sofre com muitas burocracias, a falta do tempo para o planejamento”.

Já a professora P7 relata que o maior entrave foi a questão do material do PNAIC, pois, segundo ela: “o material é muito distante e seguimos nosso cronograma porque era impossível só o material do PNAIC propriamente dito nos elucidar” (Professora P7). Sua fala indica que provavelmente ela não tenha feito uso satisfatório desse material e que os cadernos não aprofundaram as concepções teóricas que propunham, ficando distantes da realidade do cotidiano escolar. Essa tarefa tornava-se ainda mais difícil, quando se impunha a participantes e orientadora a necessidade de articular os textos de diferentes materiais para propor e iniciar as discussões nos encontros presenciais. Daí a importância de, nos momentos de formação, trazer a reflexão sobre as dificuldades nas práticas cotidianas, mas especialmente fomentar nos professores o interesse e a responsabilidade de se constituírem como formadores de pessoas conscientes e autônomas. Estas enunciações se coadunam com o que é defendido por Larrosa:

[...] Por uma instrução que não nos abobe: todas as inteligências são iguais. Por uma língua que não intimide: a arte da conversação. Por uma formação que não rebaixe: quanto mais inteligente, mais estúpido; quanto mais alto, mais baixo; quanto maior, mais anão. Enfim, não somos ninguém (nem queremos ser), mas gostamos de nos encontrar, conversar, fazer coisas juntos e, às vezes, meter-nos em confusões (LARROSA, 2004).

Alguns entraves para a execução na prática foram apontados pelas participantes. Esses incidiam na pouca disponibilidade de recursos e de infraestrutura em suas escolas, revelando a dificuldade de implementação, no cotidiano escolar, de práticas relativamente simples, como para exibição de vídeos ou slides, sendo necessário muitas vezes recorrer a empréstimo de projetores na secretaria da escola, quando havia um disponível, para uso em sala de aula, visto que esta não está provida da aparelhagem demandada por uma prática docente que se pretenda inovadora e atraente.

Embora compreendamos que esses e outros aspectos mencionados dificultem aprendizagens efetivas, convém mencionar que a professora P8 afirma não ter observado entraves para a aplicação do que fora aprendido no PNAIC, ressaltando que sempre houve bastante autonomia e apoio da equipe de gestão, sempre que precisava.

Acrescentamos, ainda, que a maioria das escolas tem deficiências de recursos e materiais, além de certa burocratização do trabalho docente. Entretanto, inferimos diante dos relatos que a formação continuada proposta pelo PNAIC possibilitou uma renovação de ideias e, portanto, mesmo com estas dificuldades, os professores conseguiam desenvolver um bom trabalho devido ao seu comprometimento e a sua busca por novos conhecimentos, a fim de construir novas possibilidades de ensinar e de aprender, em seu fazer docente cotidiano.

## **6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática, sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (Paulo Freire)*

Chegamos ao final da trajetória deste trabalho, após percorrer todo o percurso da pesquisa. Concordamos que a alfabetização ainda é um grande desafio para as escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, compreendemos que a escola é lugar privilegiado para construção e reconstrução de aprendizagens significativas. Entretanto, observamos mudanças ocorridas na alfabetização, a partir da Constituição Federal de 1988 e com a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, uma vez que a qualificação do professor passou para a pauta de temas prioritários, ao menos no plano discursivo, no âmbito das políticas educacionais, seguindo orientações de organismos internacionais sobre a educação.

Assim sendo, o desafio deste estudo foi analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tomado como política educacional cujo principal objetivo é garantir a alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, especialmente sua contribuição ao aprimoramento de professores alfabetizadores da rede municipal do Rio de Janeiro, por meio de entrevistas semiestruturadas efetuadas com onze professoras alfabetizadoras.

No decorrer do processo de produção desta dissertação, foi possível observar os contextos que motivaram a criação do PNAIC e desvelar as concepções de alfabetização e de formação continuada de professores que o embasam. Observou-se que o PNAIC é mais uma estratégia proposta que objetiva proporcionar reflexões para que os desafios encontrados no âmbito da alfabetização

sejam enfrentados. Nessa linha, conforme mencionado em capítulos anteriores, percebemos algumas razões que propiciaram a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, destacando-se: o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o percentual de crianças não alfabetizadas aos oito anos e a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”.

Vale ressaltar outra questão centralmente discutida nesta pesquisa, qual seja, a formação continuada de professores alfabetizadores, que é um dos principais eixos estratégicos do Pacto: “O curso é estruturado para permitir a melhoria da prática docente” Brasil (2012b, p. 24). Nesse contexto, discutimos neste estudo a crescente preocupação com as ações de formação continuada no Brasil, que muitas vezes são ofertadas de maneira aligeirada, com o único objetivo de superar os limites da formação inicial, principalmente no que tange à área educacional e particularmente à formação docente Gatti (2008).

Outro aspecto discutido ao longo deste trabalho foi a perspectiva de ciclo de alfabetização. O Pacto ressalta a necessidade de proporcionar as crianças os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, para que ela possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, haja vista a complexidade do aprendizado, para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento. A proposta é que, ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada. Soares (2018, p.345) afirma que esta proposta é mais uma alternativa “como meio de superação das desigualdades, que os dados têm evidenciado, na obtenção desse direito fundamental para o exercício da cidadania e aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional em uma sociedade grafo-cêntrica”. Também se verificou que o Pacto considera a relevância do letramento como garantia do pleno direito de aprendizagem dos educandos em seu pro-



cesso de alfabetização. Nesse sentido, os Direitos de Aprendizagem consistem nos conteúdos que devem ser trabalhados a cada ano do ciclo de alfabetização, demarcando ainda o que precisa ser iniciado, aprofundado e consolidado em cada ano Brasil (2012a, p.23).

Em relação aos resultados da pesquisa realizada com as onze professoras alfabetizadoras da rede municipal do Rio de Janeiro acerca das contribuições do PNAIC para o aprimoramento de sua formação, constatou-se que a maioria das participantes avaliaram o Pacto e suas contribuições para as reflexões sobre a alfabetização em nosso país de maneira positiva, pois difere de propostas com intenções de “reciclagem”; ao contrário possibilita aprofundamentos e reflexões sobre a prática docente.

Dentre as contribuições citadas pelas participantes, foi possível observar que as motivações que as fizeram participar da formação foram distintas, pois “o acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, singular e de alguma maneira irrepetível”. Larrosa (2002, p. 133). Nesse processo de trocas de experiências e saberes vivenciados por formadores, orientadores e professores, durante a formação, conteúdos são apresentados e contribuições sobre a prática são fomentadas.

Ainda segundo as enunciações das professoras entrevistadas, o pagamento de bolsas foi compreendido como uma valorização dos processos de formação docente; a importância dos temas abordados, bem como a proposta dos jogos pedagógicos apresentados e trabalhados na formação, foram considerados como essenciais à formação docente, pois foi possível depreender que um número expressivo de professoras associa a ludicidade a aprendizagens significativas dos conteúdos. Outros pontos discutidos foram as mudanças que as participantes constaram em suas práticas, a partir do curso do PNAIC. Observou-se que algumas professoras destacaram mudanças relacionadas à motivação das crianças em participar mais das atividades propostas.



Vale ressaltar que, enquanto algumas participantes consideram que o orientador de estudos é o profissional responsável por tornar a aprendizagem significativa e de qualidade, proporcionando aos professores alfabetizadores momentos em que estes se sentissem protagonistas de sua formação, outras, no entanto, relataram que a formação não correspondeu às suas expectativas devido à pouca experiência da orientadora de estudos, que não teria conseguido ou sabido motivar o grupo.

Nesse sentido, foi possível constatar que o PNAIC é uma iniciativa de grande relevância para a melhoria na qualidade da educação nos ciclos de alfabetização, tendo em vista que, na perspectiva das entrevistadas, embora com exceções, a formação continuada proposta pelo Pacto foi avaliada como relevante para suscitar aprendizagens significativas.

As principais contribuições do curso apontadas pelas participantes foram: mudança na prática docente através de novos métodos de ensino e recursos metodológicos, mudança de perspectiva através da reflexão sobre a prática, troca de saberes e experiências e melhoria no relacionamento entre professor e aluno.

Quanto às contribuições referentes à aprendizagem das crianças, as professoras informaram que os alunos estavam mais motivados, participativos e atentos às propostas e aos objetivos da aula, o que acaba repercutindo na melhoria da aprendizagem discente. Tais afirmativas corroboram o que propõe Moraes (2006, p.119): “a prática que não está pautada na teoria, intimamente relacionada com essa, poderá levar ao ativismo sem reflexão e sem possibilidade de buscar uma transformação da realidade”.

As análises realizadas nesta pesquisa evidenciam um aspecto fundamental na proposta do PNAIC: as discussões sobre a identidade profissional dos professores. Nas discussões com as professoras, muitas vezes, elas revelavam

que o PNAIC foi um curso que trouxe a discussão sobre condições de trabalho e valorização dos professores, revelando que, ao ouvir o outro, sentiam que não estavam sozinhas, que podiam se apoiar umas nas outras para buscar o que lhes é de direito.

Portanto, este estudo mostrou que a concepção de formação proposta pelo Pacto foi ressignificada pelos professores cursistas, o que parece revelar que a pedagogia do PNAIC assumiu o caráter de “formação problematizadora”, abrindo espaço para o diálogo entre professores alfabetizadores e orientadores de estudos e trazendo à cena o protagonismo docente.

A experiência de formação continuada no âmbito do PNAIC tem proporcionado à construção de saberes e fazeres pedagógicos. Suas enunciações reiteram a importância deste “pacto de formação”, em função da criação de oportunidades para que professores, com diferentes formações, experiências e práticas, possam, por meio de encontros, dialogar, produzir e trocar conhecimentos, experiências e possibilidades de aprimoramento do trabalho docente. Tais afirmativas confluem com o pensamento de Bakhtin (2011, p. 410): “em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.” Neste processo de reconhecimento da incompletude, professores podem se reconhecer como sujeitos de experiências e de saberes, construindo e reconstruindo a partir de si mesmo e do outro.

Desse modo, com esta pesquisa, espera-se contribuir para futuras formações continuadas de professores, ainda que saibamos que a formação continuada não é capaz de, sozinha, modificar a realidade dos cenários da educação brasileira, pois, como afirma Bourdieu:

é provável, por um efeito de inércia cultural, que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Entretanto, ao ressignificar suas práticas, observou-se que as professoras participantes consideram as ações de formação continuada como um instrumento indispensável para o desenvolvimento de suas trajetórias profissionais.

Assim, compreende-se que estas propostas formativas precisam ser direcionadas aos professores, de tal modo que se tornem protagonistas de sua formação, como sujeitos ativos, capazes de assinar a autoria de seu percurso acadêmico, pedagógico e profissional.

## **7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABREU, Caio Fernando. Caio 3D: o essencial da década de 1990. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José. Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2003.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALVES, Cláudia Maria. O educador e sua relação com o passado. Educação em Revista. Belo Horizonte, MG. v. 28, n. 03, 2012.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 85, 2003.

BAHKTIN, Mikhail M. Problemas da poética de Dostoiévski. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/Ed. da UNESP, 1988.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, 2002.

BALL, S; MAINARDES, J. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BANCO MUNDIAL. Educação primária. Documento de política do Banco Mundial. Washington, DC: World Bank, 1992.

BANCO MUNDIAL. Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe. 1999.

BANCO MUNDIAL. Estratégia sectorial de educación. México, DF, 1999.

BANCO MUNDIAL. Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. Washington, DC: World Bank Group Education Strategy 2020, 2011.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa; Setenta, 2007.

BORGES, Gilberto André. Trajetória da educação no Brasil. Florianópolis: E - book, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. "Campo intelectual e projeto criador". In: POUILLON, Jean (Org.), Problemas do estruturalismo, Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.), FERNANDES, F. (Coord.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983c.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. "As categorias do juízo professoral". In: BOURDIEU, Pierre, Escritos de Educação, Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. A questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: GARCIA, W. E. Bernadete Gatti: educadora e pesquisadora. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013c.

\_\_\_\_\_. Formação Continuada e Pós Graduação de Professores. Observatório do PNE, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 12796, de 04 de abril de 2013. Brasília, 2013a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, s.d. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PRALER: Programa de Apoio à Leitura e Escrita. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PROFA: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Toda criança aprendendo. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 84, n. 206/207/208, 2003.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: DF, 2012c.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: DF, 2012d.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014a.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014d.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Educação estatística/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014h.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Geometria/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014f.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Grandezas e Medidas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014g.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Jogos na Alfabetização Matemática/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014j.



\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Operações na Resolução de Problemas/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014e.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Organização do Trabalho Pedagógico/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014b.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2014i.

\_\_\_\_\_. PISA 2000: Relatório Nacional. Brasília. 2001.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1403/2003, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: Gabinete do Ministro, 2003.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE n. 12 de 8 de maio de 2013. Altera dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

\_\_\_\_\_. Resolução/CD/FNDE n. 4 de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Pró-Letramento: Matemática. Brasília: MEC/SEB, 2007.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa Parâmetros em Ação. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 1999.

\_\_\_\_\_. “Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas” in: *Poíesis pedagógica*, v. 9, nº. 1. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 2006a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação da educação nacional (LDB). Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Presidência da República: Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Manual do Pacto –. Distrito Federal: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

\_\_\_\_\_. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

\_\_\_\_\_. Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Sistema nacional de educação e Plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas, Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, n. 46, 2011.

\_\_\_\_\_. “O Sujeito e o Poder”. In: DEYFUS, RABINOW. Michel Foucault Uma Trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

\_\_\_\_\_. A Sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: conquistas e desafios. In: SANTOS, Emerson (org.) Reescrevendo a Educação: propostas para um Brasil Melhor. Rio de Janeiro, Ática, 2006.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Maria de M. MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoltti (Orgs.). Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas. São Carlos, EdUSF-Car, 2003.

CANEN, Ana. Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa. In: \_\_\_\_\_. Coleção Veredas, módulo 4, V.1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CARNEIRO, W; PAIVA, F. Interiorização da formação de professores em nível superior: notas sobre a experiência dos institutos superiores de educação no Rio de Janeiro. in: ARAÚJO, F. M. B (Org.). Formação de professores: múltiplos olhares. Niterói: EDUFF, 2015.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes. “Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu”. In: CATANI, A.M.; MARTINEZ, P.H. (Orgs.), Sete ensaios sobre o Collège de France. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

CHARLOT, B. (Org.). Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, A. M. Práticas de Leitura e escrita – história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.

CIAVATTA, M. A construção da democracia pós-ditadura militar: políticas e planos educacionais no Brasil. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Org.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002.

COCHRAN-SMITH, M. et al. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

COCHRAN-SMITH, M. et al. Critiquing teacher preparation research: an overview of the field (part II). *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 109-121, 2015.

CONSTANT, Elaine e QUIRINO, Diana. Fóruns das Universidades: a construção de elos na formação continuada de professores do PNAIC. In: Constant, Elaine (Org.); Nasser, Lilian. (Org.); Santos, William. S. (Org.) Educação em Movimento: Artigos e Relatos De Experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio De Janeiro em 2014. 1. ed. Belo Horizonte: Rona Editora, 2015.

CONSTANT, Elaine. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/UFRJ) / Elaine Constant (org.) – Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

\_\_\_\_\_. PNAIC no Estado do Rio de Janeiro: A polifonia na formação continuada de professores alfabetizadores / organizado por Elaine Constant e Jefferson Willian. – Rio de Janeiro, 2017.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, P. (Org.). Travessias da literatura na escola. 1. ed. Rio de Janeiro: Letras, 2014.

CORSINO, Patrícia. Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em educação. IN: LEME, Mirian S. e Gabriel, Carmen Teresa (orgs.) Linguagem, discurso, pesquisa e educação. Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2014a.

D'AMBRÓSIO, U. Educação Matemática: Da Teoria à Prática. Campinas, SP. 2009.

DAVIES, N. Governo FHC: toda criança na escola? quando 1+1 é mais do que 2 nas estatísticas oficiais! Niterói: UFF, 2003.

DAVIES, N. O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. In: Sociedade e Estado, v. 17, n.2, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. Novos estudos. – CEBRAP, São Paulo, n. 88, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Uma avaliação de outra qualidade. Presença Pedagógica, vol. 2, São Paulo, 1996.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O Combate à Pobreza nas Políticas educativas do século XXI. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2004, Coimbra, Anais, Coimbra: 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação In: \_\_\_\_\_ (org) [et al]. Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERREIRA, Andrea Tereza. Brito. e LEAL, Telma Ferraz. 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, E. TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999. Reimpressão 2008.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questão da nossa época).

FIORENTINI, D.; MIORIM, M, A. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no Ensino da Matemática. Boletim da SBEM. SBM: São Paulo, ano 4, n. 7, 1990.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professoras: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. Revista Educação, Santa Maria (RS), v. 32, n. 1, 2007.

\_\_\_\_\_. Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador / Isabel Cristina Alves da Silva Frade. – Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos. In: SILVA, Ezequiel Theodoro (org). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.71- 112. (Coleção Educação Contemporânea).

FRANCO, Ângela. Metodologia de ensino: língua portuguesa. Belo Horizonte: Ed. Lê: Fundação Helena Antipoff, 1997.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos avançados 15 (42), 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 31ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, A. S. de. O redimensionamento da ciência e da tecnologia e os impactos nas políticas de educação profissional. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) Escola “sem” partido: uma esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: LPP, 2017.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista . 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ALVES, G. et al. (Org.). Trabalho e Educação: contradições do capitalismo global. Maringá, PR: Práxis, 2006.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, 2003.

\_\_\_\_\_. A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. PISA 2000: relatório nacional. Brasília: INEP.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.) e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília/DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de. As Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed, São Paulo, Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia do ensino superior. 4: ed. São Paulo: Atlas, 2005.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: Teoria e educação. Porto Alegre: Pannônica, n2, 1990.

IBGE. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>.



IMBERNON, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: teoria e prática. 10 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.

KRAMER, R. Alfabetização, leitura e escuta: formação de professores em curso. São Paulo, Ática. 2002.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, 2006a.

LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Tradução Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 19, 2002.

LEAL, Telma Ferraz. Organização do trabalho escolar e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Marcia (Orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEHER, Roberto. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José C. (2016). Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de pesquisa.

LIMA, Kátia R.; MARTINS, André S. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lucia M. W. (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.



LOPES, Monik de Oliveira. CASTRO, Alda Maria Duarte. Modernização Administrativa: repercussões na gestão educacional. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. FRANÇA, Magna. (orgs.). Política Educaional: contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 22 ed. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

MAINARDES, J. A escola em ciclos: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009. (Questões de Nossa Época, n. 137).

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

MAINARDES, J. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; GOMES, A. G. Avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão de literatura (2000-2006). In: FETZNER, A. R. (Org.). Ciclos em revista – v. 4. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 65, n. 150, 1984.

MAUÉS. O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. (Org.). Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

MELO, C. M. N. de. Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MINAYO, M.C. S. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Reflexões sobre a avaliação do PEC. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani et al. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional. São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. 2.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 100, 1997.

MORAIS, A. ALBUQUERQUE. E. LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

MORAIS, Artur Gomes. Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? In.: Alfabetização: a aprendizagem e o ensino da leitura e da escrita. Salto Para o Futuro, Ano XXIII, Boletim 4, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876- 1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos Métodos de Alfabetização no Brasil. Portal MEC – Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2006.

MOTTA, V. Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em Defesa da Escola Pública. In: BERTUSSI, T.; OURIQUES, N. (Orgs.). Anuário Educativo Brasileiro: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo. Capitalismo Monopolista e Serviço Social. 6 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. Bourdieu e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

\_\_\_\_\_. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1995. \_\_\_\_\_ Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). 500 Anos de Educação no Brasil. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação no governo Lula. RBPAE – v.25, n.2, 2009.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? Jornal de Políticas Educacionais, n.15, 2014.

POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução: Lucy Magalhães. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. “Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas”. Re. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, 2010.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? Revista Pátio, Porto Alegre, ano 5, n. 17, 2001.

REGO, L.L.B. Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SARTI, F. M; VILARONGA, C. A. R. A escrita de textos para o mercado da formação 214 docente: processos e desafios. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, Campinas, ano 20, n. 69, 1999.

\_\_\_\_\_. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 8<sup>a</sup>. ed. Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. IN: LOMBARDI, J. C. & NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.) Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR. 2004.

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educação e Sociedade. Campinas, v.28, n. 100, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 8<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A pesquisa na dinâmica da vida universitária. In: \_\_\_\_\_. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. O combate à pobreza nas políticas educativas do século XXI. Coimbra, Portugal, 2004.

SILVA, Aida Maria Monteiro. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernadete A.; JUNIOR, Celestino A. da S; PAGOTTO, Maria D.S; NICOLETTI, Maria da G. (Orgs). Por uma política nacional de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

SILVA, M. V. História da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 1998. 267f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1998.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. De Olho nas Metas. São Paulo, 2010.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, 2003c.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003a.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, 2004.

\_\_\_\_\_. Alfabetização: a questão dos métodos. 1ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (Orgs). Mercado da formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOUZA, G. M. A. de; SILVA, L. M. S. da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: SANTOS, M. A. P. [et. al.] (Orgs). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

SPIGOLON, R. A importância do lúdico no aprendizado. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

TANURI, Leonor M. O ensino normal no estado de São Paulo: 1890-1930. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1979.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: Revista Brasileira Educação, n.14, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. Revista Brasileira de Educação. Campinas: n.14, 2000.

TARDIF, M. Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, ano XXI, n.73, 2000.

\_\_\_\_\_. Saberes Docentes & Formação Profissional. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Saberes docentes e formação profissional. 14<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação, n. 13, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 8<sup>a</sup> ed., Petrópolis, 2007.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022. São Paulo, 2006.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégias do Banco Mundial. TOMMASI, Livia De; WARDE. Mirian Jorge. HADDAD. Sérgio. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARIA, Vidalcir. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V. de; SILVA, Maria Abádia. O método dialético na pesquisa em Educação. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

VICENTINI, A.; FARIAS, M.; SADALLA, A; PRADO, G. Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos. São Paulo: Mercado de letras, 2008.

VIEIRA, E. R. O laboratório de informática e a sala de aula: um desafio no cotidiano escolar. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1968].

VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nikolaievich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. SP, Ícone/EDUSP, 2006 [1988].

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VYGOTSKY, L.S. La imaginacion e El arte em La infância. Ed. Fontamara, 1987.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decênio de 1990. In: CONFERENCIA Mundial sobre la Educación para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia.



YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. ANPAE, 2011.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil a partir de 1990. In: CONGRESSO ÍBEROAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo/SP. Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação “Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas”. São Paulo: PUC – SP, 2011a, p. 1-13. 1 CD-ROM.

ZEICHNER, K. Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 8, 2010a.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, 2010b.

# SOBRE A AUTORA

## Alexsandra Aguiar

*Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2013). Participou de projeto de pesquisa sobre as contribuições de Florestan Fernandes para a formação de docente, junto à UERJ, na modalidade de Iniciação à Docência. Possui pós-graduação em Psicopedagogia e pós-graduação em Administração e Supervisão Escolar, ambos pela Universidade AVM Faculdade Integrada em convênio com a Universidade Cândido Mendes- UCAM (2015). Pós-graduação em Saberes e Práticas na Educação Básica com Ênfase em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2021). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2020). Membro na Faculdade de Educação da UFF, do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Educação (GRUPPE/CNPq). Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, em andamento. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa LER, Laboratório de Educação e República: Memórias docentes luso-brasileiras (1960-1980), Proped, Programa de Pós-graduação em Educação/UERJ. Professora do ensino fundamental I da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Na atualidade, exerce a função de Assessora parlamentar nas comissões de Educação, Ciência e Tecnologia do Gabinete do Deputado Estadual Waldeck Carneiro na Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Tendo as publicações na área de Educação, com ênfase em Formação Continuada, Política Educacional e defesa da Escola pública.*

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

[www.arcoeditores.com](http://www.arcoeditores.com)  
[contato@arcoeditores.com](mailto:contato@arcoeditores.com)  
(55)99723-4952



**ARCO**  
EDITORES ● ● ●