



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS ERECHIM

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

TAINAM GABRIELE PEREIRA GUISSO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

ERECHIM

2017

TAINAM GABRIELE PEREIRA GUISSO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

ERECHIM

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó -SC
Brasil

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Guisso, Tainam Gabriele Pereira

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores/ Tainam Gabriele Pereira Guisso. -- 2017.

131 f.

Orientadora: Marilane Maria Wolff Paim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS , 2017.

1. PNAIC. I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

TAINAM GABRIELE PEREIRA GUISSO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E AS SUAS
IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

Ana Cristina da Silva Rodrigues – UNIPAMPA/Jaguarão

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim

Prof.^a. Dra. Marilane Maria Wolff Paim – UFFS/Erechim

Dedico este estudo à memória de minha mãe, Teresinha de Azevedo Pereira, que mesmo tendo partido desse plano há algum tempo, mantém seus ensinamentos e seus exemplos vivos em minha memória, e se estivesse aqui, certamente estaria vibrando com a minha conquista, que também é dela.

AGRADECIMENTOS

A produção de uma pesquisa não é feita apenas por quem a escreve. Ao longo do estudo há muitos sujeitos que contribuem significativamente com ideias, palavras, sugestões, leituras, observações e até mesmo críticas. Sendo assim, ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a alguns desses indivíduos que se tornaram peças fundamentais no desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele jamais teria chegado aonde cheguei. Sua proteção me deu segurança, seu amparo me fez me sentir forte e sua bênção me fez seguir em frente, sem me abater diante das dificuldades.

A meus familiares, principalmente ao meu pai, Paulo, ao meu esposo, Márcio, ao meu filho Luiz Miguel, ao meu irmão Pedro, a minha cunhada Elisângela e ao meu sobrinho João Pedro, que souberam entender a minha opção pelo estudo, compreendendo e respeitando a ausência em tantos momentos, apoiando-me, incentivando-me e torcendo para que cada etapa fosse concluída com sucesso.

À professora Marilane pela compreensão e dedicação na orientação deste trabalho. Além de orientar a pesquisa e corrigir-me quando necessário, soube elogiar os meus progressos e compreender as minhas limitações.

À banca examinadora, composta pela professora Ana Cristina e pelo professor Jerônimo, que gentilmente se disponibilizaram a conhecer este estudo e a dar suas valiosas contribuições para o desenvolvimento do mesmo.

Aos professores e aos colegas do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim, pela partilha, troca, socialização e construção de conhecimentos.

Aos professores do Sistema Municipal de Ensino de Floriano Peixoto, que ao aceitarem participar da pesquisa, tornaram possível a realização e a concretização deste trabalho.

Assim, pelos laços afetivos criados, consolidados e estreitados mais ainda neste percurso, deixo a minha gratidão: Muito obrigada!

O saber não é algo que possa ser encontrado após uma longa busca e sobre o qual teremos, depois, posse definitiva. Se é verdade que todos os homens necessitam de informações e instrumentos básicos para se iniciarem na “busca” do conhecimento, é também verdade que essa “busca” jamais cessará: quanto mais se abrir o campo do conhecimento maior será também a percepção da própria ignorância (GADOTTI, 1994, p. 40).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo investigar a introdução/aplicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no contexto educativo do município de Florianópolis. Dessa maneira, faz-se necessário compreender qual a influência do PNAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino, como os docentes do município conceberam essa política de formação, se foi possível observar algum resultado efetivo na atuação em sala de aula e se alguma situação de aprendizagem proposta pelo programa foi significativa na prática pedagógica. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, abrangendo a análise de documentos oficiais e também aprofundamento bibliográfico por meio de livros, artigos, periódicos e sites da internet. Para a construção do referencial teórico, utilizaram-se conceitos de: Freire (1983, 1991, 1996, 1997, 1998, 2003 e 2005); Gadotti (1994, 2003, 2008 e 2009), Libâneo (2002, 2003, 2008 e 2011); Nóvoa (1991, 1992, 1995 e 2008), entre outros. Também foi realizada uma pesquisa de campo, com entrevistas e rodas de conversa feitas com quatro professores, sendo que o material empírico foi examinado através da análise de conteúdo, resultando em quatro grandes categorias. Dessa forma, o estudo realizado possibilitou compreender que a implantação do programa foi de grande valia e proveito para a atuação pedagógica dos professores alfabetizadores. Nesse sentido, foram definidos seis princípios que devem ser considerados ao se pensar numa formação continuada significativa e que serão apresentados aos sujeitos da pesquisa e demais pessoas da comunidade escolar florianense.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This present work has the objective to investigate the introduction/application about Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, in educational context in Florianópolis county. In this way, it is necessary to understand the influence about PNAIC pedagogical practice literacy teachers Municipal Education System, as the teachers of the municipality conceived this training policy, if it was possible to observe some effective results in the classroom and if any learning situation proposed by the program was significant in the pedagogical practice. It is about qualitative character study, encompassing the official documents analysis and deepening bibliographic, by books, articles, periodic, and websites. To theoretical referential, we used concepts like: Freire (1983), (1991), (1996), (1997), (1998), (2003) e (2005); Gadotti (1994), (2003), (2008) e (2009), Libâneo (2002), (2003), (2008) e (2011); Nóvoa (1991), (1992), (1995) e (2008), and others. A field research was also carried out, with interviews and talk wheels made with four teachers, and the empirical material was examined through content analysis, resulting in four broad categories. Thus, the study made it possible to understand that the implementation of the program was of great value and benefit for the pedagogical performance of the literacy teachers. In this sense, six principles have been defined that should be considered when thinking about meaningful continuing education and that will be presented to the research subjects and other people of the Florianópolis school community.

Key-words: Literacy. Teacher's Formation. Teaching and Learning.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AP – Apoio Pedagógico

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

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENDIPE – Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipes – Instituição Pública de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RS – Rio Grande do Sul

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objeto, problema, objetivos e capítulos da pesquisa	30
Quadro 2 – Modelo de roteiro para entrevista.....	39
Quadro 3 – Modelo de roteiro para roda de conversa.....	40
Quadro 4 – Organização estrutural da Escola A.....	42
Quadro 5 – Formação dos professores da Escola A.....	44
Quadro 6 – Organização estrutural da Escola B.....	44
Quadro 7 – Formação dos professores da Escola B.....	45
Quadro 8 – Categorias das produções – ANPed.....	49
Quadro 9 – Categorias das produções – SciElo.....	53
Quadro 10 – Categorias das produções – ENDIPE.....	55
Quadro 11 – Categorias das produções – CAPES.....	57
Quadro 12 – Entrevista com o Professor 1.....	76
Quadro 13 – Entrevista com o Professor 2.....	79
Quadro 14 – Entrevista com o Professor 3.....	81
Quadro 15 – Entrevista com o Professor 4.....	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma de caracterização da pesquisa.....	32
Figura 2 – Organograma das áreas do conhecimento.....	45
Figura 3 – Organograma sobre as atividades de formação continuada.....	87
Figura 4 – Organograma sobre as atividades de formação voltadas ao processo de alfabetização.....	89
Figura 5 – Organograma sobre a reação ao saber a respeito da formação do PNAIC.....	89
Figura 6 – Organograma sobre a influência do PNAIC na prática pedagógica.....	90
Figura 7 – Organograma sobre as sugestões do PNAIC.....	92
Figura 8 – Organograma sobre as mudanças do sistema educacional.....	93
Figura 9 – Organograma sobre o que se espera de uma formação continuada.....	97
Figura 10 – Organograma sobre os princípios de uma formação continuada.....	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	18
2.1	EU ENQUANTO PESQUISADORA: AS INFLUÊNCIAS DA VIDA PESSOAL NA VIDA PROFISSIONAL.....	18
2.2	A PESQUISA E A SUA CONSTRUÇÃO	29
2.3	A METODOLOGIA DA PESQUISA	30
2.3.1	A pesquisa quanto à abordagem: qualitativa	33
2.3.2	A pesquisa quanto à natureza: aplicada	34
2.3.3	A pesquisa quanto aos objetivos: exploratória	34
2.3.4	A pesquisa quanto aos procedimentos: bibliográfica e estudo de caso	35
2.4	OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E AS RODAS DE CONVERSA	38
2.5	ANÁLISE DE CONTEÚDO	40
2.6	LÓCUS DA PESQUISA.....	42
3	O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA	47
4	A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC	60
4.1	A IMPLANTAÇÃO DO PNAIC EM FLORIANO PEIXOTO.....	70
5	UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A EMPÍRIA	75
5.1	CONVERSANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA – A FALA DOS PROFESSORES.....	76
5.2	CONVERSANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA – AS RODAS DE CONVERSA	85
5.3	REFLETINDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA – AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	95
5.3.1	A influência da trajetória pessoal na vida profissional do professor	96
5.3.2	A importância da formação continuada na carreira docente	97
5.3.3	As implicações do PNAIC na prática pedagógica	99
5.3.4	A formação continuada como um subsídio para a consolidação do processo de alfabetização	101
5.5	ALGUMAS REFLEXÕES	102
6	PRINCÍPIOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA	104
6.1	A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	106
6.2	O CONTEXTO SOCIAL COMO FATOR DETERMINANTE DO PLANEJAMENTO	108
6.3	A ALFABETIZAÇÃO COMO TEMA CENTRAL DO CURSO DE FORMAÇÃO	110
6.4	A TEORIA E A PRÁTICA COMO ALICERCES DA DOCÊNCIA.....	112
6.5	O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO SUJEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	115
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	122
	APÊNDICE A	127
	APÊNDICE B	128
	APÊNDICE C	129
	APÊNDICE D	132
	ANEXOS	133

1 INTRODUÇÃO

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997, p. 20).

Ao construir sua própria história, o homem produz conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos, que vão sendo passados de geração para geração através da educação. Educação essa que pode ser adquirida tanto em instituições formais, com estrutura e qualificação próprias para esse fim; quanto em espaços não-formais, o qual se aprende através de vivências e experiências.

Ainda assim, sabe-se que a responsabilidade direta pela construção de saberes reincide sobre a escola, cabendo a esse estabelecimento, portanto, qualificar e tornar significativo o processo de ensino e aprendizagem. É no espaço escolar que o aluno tem a possibilidade de significar e ressignificar aquilo que já sabe e a possibilidade de aprender o que ainda desconhece.

Nessa perspectiva, o conhecimento adquirido/construído na escola torna-se relevante quando auxilia, não só na vida escolar do aluno, na aquisição de saberes propriamente dita, mas quando reflete em sua vida pessoal, em seu relacionamento com os outros, enfim, quando lhe apresenta diferentes opções de escolha, ajudando-o a ser um sujeito crítico, capaz de ler, escrever, interpretar e se posicionar perante as mais diversas situações.

Mesmo com algumas práticas escolares relativamente boas, percebe-se a necessidade de rever e modificar alguns conceitos ainda pertinentes, principalmente no que se refere à alfabetização. E essa atribuição de repensar a própria práxis, cabe aos educadores. São eles os principais protagonistas do processo de ensino, já que é através da sua atuação, em um processo de mediação, que se consolidará a aprendizagem propriamente dita.

Nesse sentido, pode-se questionar: quais fatores influenciam, favorecem ou prejudicam o desempenho do educador? O bom profissional é aquele com uma boa formação ou aquele que possui mais experiência? A formação continuada do educador interfere/prejudica/auxilia no processo de alfabetização dos alunos? Essas, dentre tantas outras, são interrogações que se costuma fazer ao analisar o ofício do professor.

Dessa maneira, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre a formação continuada de professores, apresento esta Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em

Educação, Mestrado Profissional, na Linha de Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Erechim.

Este estudo tem como objetivo investigar a introdução/aplicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no contexto educativo do município de Florianópolis, visando identificar como a sua implantação interferiu na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. O programa foi inserido no âmbito municipal em 2013 e sendo este o local onde exerço a minha docência, desafiei-me a pesquisar a respeito do seu emprego no cotidiano escolar.

Assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. No que se refere aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso. Inicialmente foi feita uma análise bibliográfica, a fim de contextualizar brevemente a trajetória histórica do PNAIC no sistema educacional brasileiro. Para a construção do referencial teórico, utilizei as produções de autores como: Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, António Nóvoa, entre outros.

Em seguida, realizei uma pesquisa de campo. A mesma contou com duas etapas: entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa. Para tanto, foram gravados áudios com o diálogo construído entre os participantes e a pesquisadora. Também foram feitas anotações de relatos considerados significativos e importantes para a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual. Na mesma, foram feitos questionamentos relacionados a trajetória de vida pessoal e profissional dos professores, dando ênfase a questões relacionadas à sua formação inicial e continuada.

As três rodas de conversa previstas contaram com algumas questões norteadoras, visando discutir os seguintes pontos: a influência do PNAIC na prática pedagógica, as percepções sobre as mudanças ocorridas no sistema educacional, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos últimos anos e o que se espera de uma formação continuada voltada aos professores alfabetizadores.

Tanto as entrevistas quanto as rodas de conversa aconteceram de acordo com a disponibilidade dos participantes, em horário previamente combinado, em espaço cedido por cada uma das duas escolas municipais.

Os sujeitos da pesquisa são quatro professores, que foram escolhidos devido ao fato de terem participado do Programa no período de 2013, 2014 e 2015, atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 1º ano, 2º ano e 3º ano, mais especificamente no Ciclo de Alfabetização.

Os sujeitos foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, através de uma conversa informal seguida da apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual, tiveram mais esclarecimentos a respeito da adesão e do desenvolvimento do presente estudo.

Para uma melhor organização, dividi este trabalho em cinco capítulos. No capítulo 2, intitulado “Pressupostos Históricos e Metodológicos da Pesquisa”, descrevo a minha história de vida, relatando o meu percurso como pesquisadora, a minha entrada no contexto escolar e como os reflexos dessa experiência interferiram em minha prática pedagógica. Nessa parte do trabalho, justifico as minhas escolhas, explicando e problematizando o tema a ser pesquisado.

Ainda, faço a definição dos objetivos de modo a especificar as finalidades do trabalho. Logo na sequência, são definidos os pressupostos metodológicos da pesquisa, determinando os espaços e os instrumentos a serem utilizados para a coleta de dados. Também trago a definição dos sujeitos a serem pesquisados com a caracterização do contexto educacional em que os mesmos estão inseridos.

No capítulo 3, denominado “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da produção acadêmica”, faço uma breve revisão da literatura, na qual apresento alguns artigos relacionados à temática da formação continuada de professores alfabetizadores. Os mesmos foram selecionados em algumas bases de dados definidas previamente. Para uma melhor organização, os dados obtidos nas produções foram organizados em quadros, dando uma ideia do assunto a que se remetem.

No quarto capítulo, intitulado “A história e a trajetória do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, apresento uma breve descrição a respeito do Pacto, dando uma visão geral a respeito do programa. Após a sua contextualização, faço uma reflexão sobre a sua inserção no sistema educacional de Florianópolis, observando as possíveis transformações/modificações que a sua implantação ocasionou.

No quinto capítulo, denominado “Um diálogo entre a teoria e a empiria”, trago as contribuições dos professores alfabetizadores no que se refere a suas histórias de vida pessoais e profissionais. Através das análises realizadas a partir dos dados obtidos nas entrevistas e nas rodas de conversa, diagnostico como foi o processo de implantação no PNAIC em Florianópolis, assim como também o que os professores esperam de uma formação continuada.

No sexto capítulo, chamado “Princípios para uma formação continuada significativa”, elenco alguns princípios que considero necessários para a construção de um curso de formação voltado aos professores alfabetizadores. Tendo como referência vários

autores que estudam a respeito do tema, como Nóvoa, Libâneo, entre outros, apresento alguns elementos que podem contribuir com uma qualificação de qualidade.

Na última parte, aponto algumas considerações a respeito das percepções e das considerações feitas durante e após o trabalho. Finalizando, as referências utilizadas na construção do texto são apresentadas. Além disso, nos apêndices encontram-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e as propostas de roteiro para as entrevistas e as rodas de conversa que foram realizadas no decorrer do trabalho. Nos anexos, encontram-se os roteiros de planejamento e avaliação das formações, assim como as sugestões de acompanhamento dos alunos.

Nessa concepção, a pesquisa contou com as seguintes etapas: apresentação do projeto de pesquisa aos professores participantes e demais membros da comunidade escolar; reunião com o grupo dos quatro professores para esclarecimentos dos procedimentos metodológicos da pesquisa e a solicitação do consentimento de adesão voluntária; realização de entrevistas individuais nas dependências das Escolas Municipais; desenvolvimento das três rodas de conversa propostas, nas dependências das Escolas Municipais; transcrição e análise dos dados; sistematização dos dados coletados, com a organização de categorias de análise, numa perspectiva de análise de conteúdo.

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste segundo capítulo, apresento algumas considerações a respeito da origem da pesquisa, assim como, os encaminhamentos históricos e metodológicos adotados para a realização do estudo sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. Cabe ressaltar que esta pesquisa não está desvinculada da minha trajetória de vida pessoal e profissional, muito pelo contrário, a necessidade da reflexão sobre a própria prática docente é que me levou a realizar esta investigação.

2.1 EU ENQUANTO PESQUISADORA: AS INFLUÊNCIAS DA VIDA PESSOAL NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que articula a subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é a articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. [...]. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo (LARROSA, 2000, p. 69).

Quando me disponho a escrever sobre minha trajetória, estou fazendo um exercício de reflexão sobre a própria prática. Assim, percebo que minha relação com a docência teve início muito antes de realmente ter certeza de que era esta a profissão que gostaria de exercer. Ao relembrar fatos passados, identifico que o gosto pelo ensino e pela aprendizagem já se fazia presente nas brincadeiras espontâneas e nas situações cotidianas, em fatos corriqueiros que até então passavam despercebidos.

Concordo com as palavras de Izquierdo (2004) ao afirmar que cada um de nós é quem é porque tem suas próprias memórias. Nesse sentido, me proponho então, a revisitar o meu passado, mais precisamente ao mês de novembro de 1985, quando minha mãe, suspeitando dos enjoos e das tonturas que vinha sentindo constantemente, fez um exame de sangue e descobriu que estava grávida. Foi um momento de grande felicidade para ela e meu pai, pois já estavam casados há dez anos e tinham apenas um filho de nove anos de idade.

E assim, alguns meses depois, aos vinte e oito dias do mês de junho de 1986, em uma fria tarde de sábado, na cidade de Getúlio Vargas – RS, ocorreu o meu nascimento. Foi um parto extremamente complicado, pois eu não estava na posição correta e isso não havia sido diagnosticado pelos médicos. Naquele momento histórico não havia tantos recursos e nem

exames mais precisos, por isso, quando perceberam que eu estava sentada, os médicos se angustiaram. Apesar do susto e do grande esforço feito por minha mãe, nasci sem sequelas.

Tive uma infância bastante tranquila. Era uma criança comunicativa e desinibida e ainda que meus pais tivessem pouco estudo, eles sempre reconheceram a importância da escola. Desde pequena tive contato com a literatura. Todos os dias alguém me contava uma história com livros que eram retirados na Biblioteca Pública Municipal.

Em março de 1992, com cinco anos e nove meses, iniciei a minha trajetória escolar. Passei a frequentar a turma do “Pré”, em uma escola estadual no Município. Ao contrário de muitas crianças, não tive problemas de adaptação. As tardes passavam rapidamente e eu ficava muito triste quando por algum motivo não podia ir à aula. A primeira professora era vista como uma “heroína”. O que ela dizia era considerado lei e eu adorava imitá-la.

Tenho muitas recordações do espaço escolar e, seguindo a lógica de Josso (2004), acredito que é revisitando as experiências do passado que se pode pensar o presente e se projetar o futuro. Lembro-me que a sala de aula estava sempre organizada e havia muitos cartazes coloridos enfeitando as paredes. Também havia livros e brinquedos espalhados pelo local.

A minha admiração pela professora era tanta que, naquele ano meu presente de Natal foi um pequeno quadro verde, um apagador e uma caixa de giz. Mas ainda assim, seria incoerência minha afirmar que todas as crianças nutriam o mesmo sentimento pela escola. Lembro muito bem de um colega que não foi “aprovado” para a primeira série, pois não conseguia segurar a tesoura direito e tinha dificuldades para apontar lápis.

Contrariando essa lógica, Freire (1996) acredita que o educando só se torna realmente educando na medida em que vai conhecendo e assimilando os conhecimentos e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou dos conteúdos. Ou seja, o processo de aprendizagem não acontece de uma hora para outra, sem sentido. Cada criança tem o seu próprio tempo e esse precisa ser respeitado.

Apesar de ser uma turma de Pré, com crianças bastante ativas e falantes, dificilmente alguém questionava a professora. O medo de ficar sem recreio ou ter o nome “anotado” num cantinho do quadro de giz eram maiores do que qualquer curiosidade que pudesse existir. Assim, a professora falava e nós ouvíamos. Ela lia o alfabeto e os números e nós repetíamos. Eram atividades mecânicas, repetitivas, mas que de uma maneira ou outra, contribuíram para o aprendizado da leitura e da escrita.

No ano seguinte, com a entrada na primeira série, iniciou o processo de alfabetização “propriamente dito”. Fazíamos a leitura do alfabeto diariamente e tínhamos que decorar as

famílias silábicas. As atividades eram feitas em uma cartilha e depois passadas para o caderno. A metodologia utilizada era bastante tradicional e, enquanto alguns alunos conseguiam fazer associações e entender o processo de leitura e escrita, outros se limitavam a copiar o que estava no quadro.

Conforme Mizukami (1986), no ensino tradicional, o conhecimento humano possuía um caráter cumulativo e era adquirido pelo sujeito por meio da transmissão de conhecimentos. Ainda nessa concepção, o aluno tinha um papel secundário uma vez que lhe cabia apenas a memorização de definições e conceitos e a execução de tarefas previamente determinadas. Em outras palavras, o pensamento, a criticidade, a argumentação e a reflexão eram considerados desnecessários.

Com a entrada na segunda série, o processo de alfabetização não teve uma continuidade. Foram cinco professores diferentes, sem uma sequência didática. Não havia um único planejamento a ser seguido, então, cada professor ensinava aquilo que considerava pertinente. Dos cinco professores, dois eram estagiários e como não havia uma regente fixa, também não havia um controle sobre os conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Quem sabia ler, lia do jeito que sabia e quem ainda não havia aprendido, infelizmente continuou sem aprender. Embora os pais tenham se manifestado e pedido para que alguma providência fosse tomada, para que a turma tivesse um docente efetivo, a situação não se alterou. A equipe gestora dizia que a Coordenadoria de Educação não tinha ninguém para colocar no cargo, então iam fazendo substituições para não ter que cancelar as aulas.

Na terceira série, a professora fez um grande esforço para tentar reverter o que não havia sido compreendido no ano anterior. Ela era muito rígida, séria e exigente. Conferia todos os dias os cadernos dos alunos. Fazia anotações, sublinhava, marcava, riscava, enfim, não deixava nada passar despercebido. Ditados de frases e teste de leitura eram atividades cotidianas.

Ainda que por meio da memorização dos conteúdos, foi um ano de muitas aprendizagens. A professora pedia a tabuada todos os dias, verificava os temas de casa, deixava “sem recreio” quem não concluísse as tarefas, enfim, fazia o acompanhamento diário do desempenho de seus alunos. Na sala de aula, não poderia haver uma conversa, uma brincadeira ou uma gracinha, pois caso houvesse, no dia seguinte o aluno não poderia participar da aula sem a presença dos pais.

Para Mizukami (1986), nesse viés:

[...] o mestre ocupa o centro de todo o processo, cumprindo objetivos selecionados pela escola e pela sociedade. O professor comanda todas as ações da sala de aula e sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos. Ao aluno, neste contexto, era reservado o direito de aprender sem qualquer questionamento, através da repetição e automatização de forma racional (MIZUKAMI, 1986, p. 14-15).

A quarta série foi um ano que não deixou muitas lembranças. A professora estava prestes a se aposentar e na verdade o que ela desejava era terminar o seu tempo de serviço sem muitas preocupações. O conteúdo era dado de acordo com o que havia nos livros didáticos. Ainda que as atividades pudessem ser respondidas no livro, tínhamos que copiá-las no caderno. Creio que essa era uma estratégia para manter-nos ocupados o maior tempo possível. No final do ano letivo, a professora se aposentou e todos os alunos foram aprovados.

Permaneci estudando nesta instituição até concluir a 5ª série do Ensino Fundamental. Foi uma época de várias mudanças, pois comecei a estudar no turno da manhã e a ter um professor para cada disciplina. As aulas foram deixando de ser atrativas, uma vez que já não havia mais histórias, jogos ou brincadeiras. Era tudo muito corrido, senão não daria tempo de “vencer o conteúdo”. No final do ano letivo todos os exercícios dos livros teriam que estar concluídos.

Em 1998, 6ª série, escola nova, professores diferenciados, colegas desconhecidos. Aquilo que até então havia parecido simples e de fácil compreensão, de um momento para o outro se tornou algo incompreensível, difícil de ser entendido e assimilado. Fragmentação de conteúdos, ideias e métodos. A metodologia utilizada por um professor era completamente desprezada pelo outro. Tínhamos cinco períodos por dia, sendo quatro disciplinas diferentes.

O professor entrava na sala, em 45 minutos transmitia um capítulo de livro, pedia para resumir o texto e responder as questões. Na aula seguinte, era feita a correção das questões e logo em seguida, a tão temida prova. E da 6ª série até a 8ª, as práticas se repetiram. Infelizmente, não tenho lembranças de aulas dinâmicas, criativas ou prazerosas. O que ouvia no rádio ou via na televisão era muito mais interessante do que aquilo que tinha acesso na escola.

Segundo Silveira e Nunes (2011), nesse modelo educacional, os professores eram vistos como “possuidores” do conhecimento e os alunos como meros receptores. Além disso, a avaliação era um processo de medida de saberes e a sala de aula era um espaço marcado por relações de dominação, por meio da autoridade dos professores sobre os alunos. O educador era considerado o centro de todo o processo educativo.

Apesar do desinteresse, meu rendimento escolar continuava bom e a disciplina em que apresentava maiores dificuldades era Educação Física. Minhas atividades favoritas eram a

leitura e a escrita, por isso havia decidido que cursaria a Faculdade de Jornalismo. Afirmava que jamais seria médica, enfermeira ou professora. Ainda que, sempre ajudasse aos outros, acreditava que não tinha capacidade de ensinar nada a ninguém. Talvez isso resultasse do fato de não ter estabelecido vínculos com nenhum dos professores.

No ano de 2003, fui para o 3º ano. Este foi o meu último ano na escola, portanto, o mais difícil e ao mesmo tempo prazeroso, pois estava concluindo mais uma etapa de minha vida. Era um alívio saber que tinha conseguido me formar, mas ao mesmo tempo doloroso perder o contato com os colegas e os amigos. Apesar do ensino e da aprendizagem não serem atrativos, o espaço escolar era, e as pessoas que nele estavam tinham uma grande importância para mim.

Os anos seguintes foram um tanto complicados para minha família. Em meados de 2004 minha mãe descobriu que estava com um caroço no seio direito. O tão sonhado desejo de fazer o vestibular foi deixado de lado. Tive que assumir um novo papel: o de dona de casa. Enquanto minha mãe ia para consultas médicas e fazia exames, eu cuidava da casa. Em novembro daquele ano foi realizada a cirurgia de retirada da mama. O resultado da biópsia veio no mês seguinte: câncer maligno.

No início de 2005 começaram os tratamentos de quimioterapia e de radioterapia. Foram inúmeras sessões, muitas idas e vindas até o município de Erechim para o tratamento. Eu não tinha outro pensamento que não fosse voltado para a saúde e o reestabelecimento de minha mãe. Mas, conforme ela foi reagindo e respondendo ao tratamento, comecei a fazer concursos públicos, objetivando conseguir um emprego que fosse garantido. Meu pai, sendo autônomo, não poderia pagar as parcelas mensais de um curso superior.

Em agosto do mesmo ano resolvi fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Durante o Ensino Médio eu não havia feito a prova nenhuma vez e tinha curiosidade para ver como era. Nesse período, também fiz um concurso para o cargo de Carteiro do Correio. Alguns meses depois chegaram os resultados: havia ficado acima da média nacional no ENEM e havia passado em uma boa classificação no concurso do Correio. Depois de tantas dificuldades, estavam surgindo novas possibilidades.

Inscrevi-me então no PROUNI - Programa Universidade Para Todos - e pedi uma bolsa para o Curso de Pedagogia na instituição que havia no Município. Na verdade não esperava mais cursar uma faculdade, mas sim, iniciar uma carreira no Correio. Por isso, nem pensei muito ao optar pelo curso de Pedagogia, acreditava que começaria a trabalhar e, portanto, não estudaria. Mas às vezes o destino se encarrega de fazer certas escolhas e ficamos sem o poder de decisão.

Quando um homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com o seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que queremos (FREIRE, 2005, p. 30-33).

Dezoito de fevereiro de 2006, dia de assinar os papéis para iniciar o trabalho na agência do Correio do município de Passo Fundo. Estava muito alegre, seria concursada e efetiva, teria um salário fixo e garantido. No entanto, ao abrir os exames médicos, a perita constatou um problema de hérnia de disco e outro de escoliose, ou seja, fui considerada inapta para o cargo. Desesperei-me, pois vi meus sonhos se dissipando. Chorei muito e cheguei a minha casa desiludida.

Um dia depois, iniciei os estudos no curso de Pedagogia. Um mundo completamente novo se abriu para mim. Saí daquela primeira aula tão empolgada quanto uma criança do Maternal. E, conforme as semanas foram passando, o fascínio foi aumentando. A partir de então, passei a dedicar-me de forma integral aos estudos, buscando aprimorar meus conhecimentos em seminários, simpósios, debates e fóruns relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Além de toda a parte teórica, também tínhamos atividades práticas que possibilitavam usar a criatividade, a ludicidade e a imaginação. Ainda assim, em algumas disciplinas os métodos avaliativos e as práticas de ensino eram bastante tradicionais. Muitas vezes, não pude expressar minha opinião ou dar meu posicionamento sobre determinado assunto porque não era dado espaço para discussões ou rodas de conversa. Prevalencia aquilo que pensava o professor.

Contrariando essa concepção, Alarcão (2003) salienta que:

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos. O seu papel impõe-lhe exigências acrescidas. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber. Também a escola tem de ser uma outra escola. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível. Sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere (ALARCÃO, 2003, p. 15).

Durante o curso, tive que fazer atividades de monitoria e observação nas escolas, mas nem todos os professores permitiam que acompanhasse seus alunos. Para alguns, era incômodo ter um estagiário “bisbilhotando” e avaliando suas atividades. Geralmente, os

professores mais “novos”, recém-formados, é que aceitavam a presença de um estagiário. Os professores mais experientes aproveitavam para tirar “uma folga” quando sabiam que eu iria estar na escola.

O meu primeiro estágio oficialmente válido, realizado com uma turma de 3ª série, foi bastante traumático. Durante um mês acompanhei os alunos em sua rotina diária, intervindo quando possível. Era uma turma de 26 crianças, com alunos bastante agitados e vários repetentes. Segundo a professora, a pior turma da escola e talvez tenha sido por isso que ela tenha me permitido acompanhar. Atendendo aos pedidos da regente, tentei não modificar a organização já existente.

Não deveria fazer trabalhos em grupos e, caso fizesse, deveria deixar dois alunos sozinhos. Caso alguém “incomodasse”, deveria mandar para a sala da Diretora. Sem nenhuma experiência, acatei suas sugestões e acabei reproduzindo suas atitudes em sala de aula. Muito tempo depois é que percebi que o autoritarismo que não dava certo com ela, também não daria certo comigo.

Para Nóvoa (1991):

Um professor primário passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente. No processo de sua entrada na profissão, os docentes efetuam um role-transition ao invés de um role-reversion e, no começo de sua atividade profissional, utilizam frequentemente referências adquiridas quando eram alunos; em certo sentido, pode-se dizer que o período crucial da profissionalização do docente não ocorre durante a aprendizagem formal, mas durante o exercício do seu ofício (NÓVOA, 1991, p. 91).

O meu segundo estágio foi relacionado a um Projeto de Contação de Histórias. Ia às escolas do Município e contava histórias para as turmas da Educação Infantil e para as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após a contação das histórias, fazia atividades e brincadeiras relacionadas à temática das narrativas, explorando-a de diversas formas. Havia muita interação e tanto as crianças quanto as professoras participavam.

Minha formatura aconteceu em agosto de 2009 e nesse mesmo período, apesar de não estar atuando como professora, iniciei a minha primeira Especialização em Educação Interdisciplinar. Essa formação teve duração de um ano e meio, sendo que no final de 2010 estava concluída. Nesse estudo, dei enfoque para a temática da Gestão Escolar, destacando a importância do papel do gestor na escola.

Em fevereiro de 2010 fiz o meu primeiro concurso público municipal para o cargo de professora e passei em 1º lugar. Em maio do mesmo ano, iniciei a minha prática pedagógica com uma turma de 5º ano, no Município de Floriano Peixoto. Apesar da inexperiência,

dediquei-me aos estudos buscando conhecimentos que pudessem me auxiliar em minha docência. Queria aprender mais, ter mais clareza em alguns conteúdos para poder ensinar de maneira simples e objetiva. Nessa direção, Freire (1996) ressalta que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Eu estava muito feliz, tanto no aspecto profissional quanto no lado pessoal. Além do trabalho, que me realizava, minha mãe havia ganhado alta do tratamento oncológico. Após cinco anos, ela havia sido considerada “curada do câncer”. No entanto, essa alegria durou poucos meses, pois no final desse ano, após um exame de tomografia, uma descoberta me deixou extremamente abalada: minha mãe estava com metástase óssea, ou seja, o câncer não havia sido curado, mas sim, se espalhado por todos os seus ossos.

O ano de 2011 começou e com ele vieram novos tratamentos médicos, novas idas e vindas e, desta vez, eu passei a acompanhar minha mãe em todos os procedimentos. Apesar disso, sabia da importância de continuar buscando uma melhor formação, por isso ingressei em um Curso de Capacitação voltado ao trabalho com deficientes intelectuais, que posteriormente foi transformado em Especialização. Apesar de não atuar diretamente com a Educação Inclusiva, sentia necessidade de conhecer mais profundamente sobre o tema.

Ainda neste ano me tornei presidente do Conselho Municipal de Educação, no qual permaneci até o mês de maio de 2015, uma vez que o período de duração é de dois anos com uma recondução do mandato. Foram muitas aprendizagens, pois passei a ter a compreensão de aspectos que iam além dos conteúdos escolares e daqueles vividos no cotidiano da sala de aula. Comecei a participar de formações, reuniões e discussões que tinham como pauta a educação e as suas especificidades.

No ano de 2012 me desafiei a fazer uma nova especialização, pois queria dar continuidade aos meus estudos. Fiz o processo seletivo da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, situada no município de Erechim e fui aprovada. Consegui ingressar no curso de Processos Pedagógicos na Educação Básica e tive a oportunidade de vivenciar novas experiências e situações, fazer novas leituras e pesquisas, o que me permitiu ampliar o campo do conhecimento escolar e educacional.

Os debates oportunizados por esse curso foram muito ricos, pois tinham embasamento teórico, ou seja, tudo o que era discutido e analisado pelo grupo tinha fundamentação. A sala de aula era um espaço de produção, de pesquisa e construção de conhecimentos. A cada livro lido e a cada trabalho realizado ia me tornando uma pessoa mais crítica e mais inquieta, uma vez que não nos eram dadas respostas prontas, mas sim, eram feitos questionamentos na tentativa de nos levar a pensar e a refletir sobre diferentes situações educativas.

Com base em Pimenta (1999):

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 1999, p. 24).

Ainda em 2012, fui indicada pelos gestores municipais de Floriano Peixoto para ser Orientadora de Estudos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Apesar de nunca ter atuado diretamente com turmas de alfabetização, aceitei o desafio proposto e parti em busca de uma nova formação. Sabia que não seria fácil, pois a responsabilidade seria grande, uma vez que o trabalho exigiria tempo e dedicação.

Em dezembro do mesmo ano, participei da primeira formação, realizada na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. No primeiro momento fiquei um tanto apreensiva, pois a maioria dos professores que estava fazendo esse curso já tinha participado de outros programas relacionados à temática. Para mim, tudo era novidade, não apenas por estar em um Município e Universidade diferentes, mas também por passar a compreender de forma mais clara concepções que até então eram conhecidas apenas superficialmente.

Essa primeira formação, que teve continuidade no ano seguinte, em 2013, foi toda voltada para a área da linguagem. Nela foram revisados aspectos teóricos e práticos da alfabetização e do letramento. Conteúdos que haviam sido estudados sem aprofundamento na graduação foram revisados e esmiuçados. E como havia professores de diversas regiões, cada um trazia aspectos do seu contexto de atuação e partilhavam com os demais, criando assim, um ambiente de socialização e troca de saberes.

Neste mesmo período, eu deveria escolher um tema para escrever o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC - da minha especialização e, como ainda não tinha uma área de pesquisa definida, pensei em pesquisar mais sobre o PNAIC. Dessa forma, ao investigar sobre o programa, estava contribuindo com a minha própria atuação de Orientadora de Estudos e também abordando uma temática de grande importância para os educadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A professora que me orientou na construção desse trabalho sugeriu que eu fizesse um estudo sobre as políticas de alfabetização que já haviam sido criadas no contexto educacional brasileiro. E, para minha própria surpresa, a pesquisa se tornou muito mais interessante do que eu supunha que seria. Quanto mais lia sobre as políticas voltadas para a formação de

professores e as suas implicações no processo de alfabetização, mais vontade tinha de escrever a respeito do assunto.

No entanto, devido ao agravamento do estado de saúde de minha mãe, pensei em desistir e não concluir o curso. Ao conversar com a orientadora e expor minhas angústias, ela se mostrou bastante aborrecida e me disse que nenhum orientando dela havia desistido até aquele dia e que eu não seria a primeira a fazer isso. Então, depois de algumas noites de choro e nervosismo, em julho de 2013, consegui concluir o meu trabalho com êxito.

Em 2014 a formação do PNAIC teve continuidade, mas desta vez voltou-se para a área da matemática. As formações que eram realizadas pela UFSM, passaram a acontecer na Universidade de Caxias do Sul – UCS, no Município de Caxias do Sul. Novamente, muitos conceitos teóricos foram aprofundados e revisitados, mas também muitas situações e atividades práticas que possibilitaram uma melhor compreensão dessa ciência exata.

Ao final desses dois anos de formação continuada do PNAIC, pude perceber que muitas das ideologias e das teorias abordadas nos cursos de formação voltadas para a alfabetização não são colocadas em prática, o que acaba dificultando o bom andamento de qualquer programa. Devido à escassez de tempo, à falta de recursos financeiros, ao reduzido número de materiais pedagógicos, enfim, a uma série de elementos, algumas ações acabam não acontecendo ou não tendo uma continuidade.

E assim chegou o ano de 2015 e com ele, uma série de mudanças. Fiz algumas opções que transformaram tanto a minha vida pessoal quanto a profissional. A primeira delas foi a opção de trabalhar apenas vinte horas e exclusivamente em sala de aula. Como a minha mãe estava com a saúde bastante debilitada devido ao avanço do câncer, preferi ficar em casa no turno da tarde para poder lhe fazer companhia. Contudo, no dia oito de abril, após onze anos de luta, ela veio a falecer.

Após um período de luto, decidi investir no sonho que há algum tempo estava adormecido: o mestrado. Ao saber da possibilidade de cursar o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul – PPGPE - resolvi fazer a minha inscrição. Para minha alegria, passei na prova e fui chamada para fazer a entrevista. No entanto, a minha surpresa foi em “dose dupla”, pois na data em que saiu a homologação do resultado final, também obtive o resultado do meu exame de gravidez: positivo. Dois frutos para serem colhidos quase que simultaneamente.

Assim, de certa forma, percebo que durante toda a minha trajetória de vida, sempre tive inferências diretas e indiretas com o processo educacional. Mesmo que a escolha pelo curso de Pedagogia tenha sido ao acaso, os resultados dessa escolha é que me tornaram a

profissional que sou hoje. Entendo que é necessária muita coragem para reconhecer que o exercício da docência exige humildade e humanidade, doação e sensibilização.

Ao iniciar a minha trajetória docente, era uma professora recém-graduada com muito ânimo e boa vontade, mas nenhuma prática ou experiência. Sabia o conteúdo a ser ensinado, mas não sabia exatamente como ensinar. Por isso, desde que me formei na graduação continuei buscando novas formações, seja em seminários, palestras, simpósios ou até mesmo especializações. Assim, acreditando na necessidade de uma formação continuada, decidi dar prosseguimento a minha pesquisa sobre a formação de professores.

2.2 A PESQUISA E A SUA CONSTRUÇÃO

Nesta seção, busco apresentar algumas definições a respeito da pesquisa em educação, usando como fundamentação teórica referenciais de pesquisadores que estudam a respeito da temática abordada. Procurarei contextualizar os procedimentos metodológicos que norteiam esta investigação.

Volto meu estudo para a formação de professores alfabetizadores por acreditar que as aprendizagens construídas nos três primeiros anos do ensino fundamental são decisivas no processo de alfabetização dos alunos. Como justificativa, defendo a concepção de que os conhecimentos produzidos no 1º, 2º e 3º ano servem como suporte para todos os posteriores. Se nesse ciclo os alunos construírem os saberes necessários de leitura e de escrita, nos anos seguintes interpretar, compreender e analisar diferentes conteúdos e temáticas serão processos construídos com mais facilidade.

Diante de tantas políticas que se remetem a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores, concentro meus estudos no PNAIC, e assim, procurarei aprofundar, refletir e analisar sobre as influências desse no sistema educacional. Para isso, pesquisarei sobre a sua implantação nas instituições escolares de modo a identificar os reais impactos, os avanços possibilitados pelo mesmo e a sua continuidade.

Nesse sentido, diante da realidade do contexto educacional em que me encontro inserida, acredito ser necessário investigar: (i) Qual a influência do PNAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis? (ii) Como os docentes do município conceberam essa política de formação? (iii) Foi possível observar algum resultado efetivo na atuação em sala de aula? (iv) Alguma situação de aprendizagem proposta pelo PNAIC foi significativa na prática pedagógica?

Essas são apenas algumas questões que nortearam o estudo realizado, considerando que o objetivo é investigar a introdução/aplicação do programa no contexto educativo do município de Floriano Peixoto. Assim, primeiramente fiz um estudo mais aprofundado sobre o documento que instituiu o PNAIC, buscando compreender a sua implantação nas instituições escolares, o processo de formação continuada dos educadores, os materiais didáticos e pedagógicos proporcionados, a metodologia das avaliações, entre tantos outros aspectos.

Ainda, nessa perspectiva, procurei averiguar a concepção dos educadores no que se refere à influência do PNAIC em seu trabalho docente, visando identificar se houve avanços, dificuldades, contribuições, impasses, enfim, quais os impactos trazidos pelo programa. O intuito era refletir com os próprios educadores sobre a implantação e as implicações do Pacto no seu contexto escolar.

No quadro que segue é possível vislumbrar a organização do estudo.

Quadro 1- Objeto, problema, objetivos e capítulos da pesquisa.

OBJETO DE PESQUISA	A implantação do PNAIC nas instituições escolares do município de Floriano Peixoto.
QUESTÕES DE PESQUISA	Qual a influência do PNAIC na prática pedagógica dos professores alfabetizadores do Sistema Municipal de Ensino de Floriano Peixoto? Como os docentes do município conceberam essa política de formação? Foi possível observar algum resultado efetivo na atuação em sala de aula? Alguma situação de aprendizagem proposta pelo PNAIC foi significativa na prática pedagógica?
OBJETIVO GERAL	Investigar a introdução/aplicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no contexto educativo do município de Floriano Peixoto.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Fazer um estudo sobre o documento que instituiu o PNAIC. Averiguar a concepção dos educadores no que se refere à influência do PNAIC em seu trabalho docente, visando identificar quais os impactos trazidos pelo programa. Refletir com os próprios educadores sobre a implantação e as implicações do Pacto no seu contexto escolar.
CAPÍTULOS SEGUINTE	Capítulo 3: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da produção acadêmica. Capítulo 4: A História e a Trajetória do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Capítulo 5: Um diálogo entre a teoria e a empiria. Capítulo 6: Princípios para uma formação continuada significativa .

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sabendo então a importância da formação continuada na prática docente, me proponho a fazer esta investigação, esperando contribuir com a prática pedagógica e com a formação, tanto dos professores alfabetizadores, quanto dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino.

2.3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] é necessário aprender a pesquisar. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Os princípios do conhecimento pertinente se consolidam a partir da busca do desconhecido mediante o ato de pesquisar. Ninguém se torna inteligente sem esta condição. A curiosidade epistemológica precisa ser satisfeita com a procura de conhecer o objeto desconhecido e, assim, enquanto sujeitos pensantes e autônomos, frente a um mundo que diariamente mostra novas facetas para nós, as quais precisam se tornar inteligíveis, para poder compreendê-lo. Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo (FREIRE, 1998, p. 32).

Como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acredito na necessidade e na importância de uma formação continuada, por isso, ao ingressar nesta Pós-Graduação *Stricto Sensu*, optei por prosseguir meus estudos sobre essa temática. Volto a minha pesquisa aos professores alfabetizadores, pois percebo que a formação desses profissionais é de extrema relevância no processo de construção de sistema de escrita alfabética.

Nesse contexto, ao me inserir na busca por novos conhecimentos, deixo um pouco de lado o meu papel de professora alfabetizadora e assumo um novo papel: o de pesquisadora. E, ao adentrar no campo da investigação, é preciso ter clareza de que a pesquisa:

É uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

Ainda, para Minayo (1995), a pesquisa contribui na atividade de ensino conseguindo criar um vínculo entre o pensamento e a ação. Ou seja, para a autora, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. A pesquisa serve, então, para auxiliar a resolver situações de conflito cotidianas, que se fazem presentes na prática pedagógica do educador, mas que não são abordadas ou trabalhadas com o aprofundamento necessário.

Conforme Lüdke e André (1986):

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o

conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Complementando, a pesquisa pode ser vista como um:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007, p. 17).

Appolinário (2004) define a pesquisa como um processo através do qual a ciência busca dar respostas frente aos problemas que lhe são apresentados. Trata-se de uma investigação sistemática de determinado assunto, visando obter novas informações e/ou a reorganização das informações já existentes sobre um problema específico e bem definido.

A partir dessas concepções, que favorecem a compreensão da pesquisa e da sua importância, definiram-se o método e a abordagem que serão utilizadas no decorrer do texto, conforme a representação na figura que segue:

Figura 1 – Organograma de caracterização da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, ao realizar esta pesquisa, estou me propondo a (re)conhecer uma determinada realidade, analisando as circunstâncias, investigando os fatos, construindo hipóteses, confirmando ou desmistificando as concepções existentes. Nesse sentido, ao fazer questionamentos, estou buscando respostas, procurando compreender as trajetórias dos professores alfabetizadores e os reflexos da formação continuada em sua docência.

2.3.1 A pesquisa quanto à abordagem: qualitativa

No que diz respeito à abordagem desse estudo, optei por realizar uma pesquisa qualitativa, uma vez que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Nessa concepção, ao realizar uma pesquisa qualitativa, o pesquisador consegue estabelecer contato direto com o sujeito e a situação a ser investigada. Essa interação entre o pesquisador e o grupo a ser analisado, permite uma maior aproximação e possibilita uma melhor comunicação entre os agentes, favorecendo e auxiliando todo o processo investigativo.

De acordo com Freire (2005), quanto mais investigamos e compreendemos o pensamento do grupo com o próprio grupo, mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, mais continuamos investigando. Assim, a educação e a investigação se tornam elementos de um mesmo processo que está em constante movimento e construção. Por isso, na pesquisa qualitativa, é preciso estar atento aos detalhes, uma vez que os fatos e os fenômenos são significativos e relevantes.

Oliveira (1999) enfatiza que a pesquisa qualitativa possibilita um processo de reflexão e análise sobre a realidade. Esse tipo de pesquisa permite que, através do uso de métodos e técnicas específicos, seja possível a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Para facilitar a investigação podem ser utilizados diferentes meios, tais como: obras literárias, observações, aplicação de questionários, entrevistas, análise de dados, entre outros.

Conforme Godoy (1995):

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo a medida em que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada (GODOY, 1995, p. 58).

Minayo (1993) reforça essa concepção, destacando que na pesquisa qualitativa, o importante é a objetividade, pois é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, revendo criticamente as teorias sobre o tema, estabelecendo conceitos e fundamentos

relevantes, utilizando técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisando todo o material de forma específica e contextualizada para que possa ter um resultado satisfatório.

Diante dos aspectos mencionados, pode-se perceber o quão rico é o trabalho realizado por meio da pesquisa qualitativa, pois a mesma favorece a reflexão e a análise da realidade de forma clara e precisa.

2.3.2 A pesquisa quanto à natureza: aplicada

Quanto à natureza, optei pela realização de uma pesquisa aplicada, considerando que, segundo Appolinário (2004), entende-se como pesquisa aplicada aquela que é realizada com o intuito de resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas. Nesse sentido, muitas vezes, nessa modalidade de pesquisa, as necessidades surgem no próprio contexto profissional do pesquisador ou podem ser sugeridas pela instituição/grupo que o pesquisador pretende investigar.

Para Oliveira (1999) a pesquisa aplicada depende da coleta de dados que podem ser realizada de diversas formas, dentre as quais se pode citar: pesquisa de campo, rodas de conversa, entrevistas, gravações em áudio e/ou vídeo, questionários, análise de documentos, entre outros.

Sendo assim, é possível constatar que a pesquisa de natureza aplicada exige tanto um estudo teórico aprofundado, quanto uma investigação de campo consistente, uma vez que, busca soluções imediatas sendo objetiva e permitindo a aplicação dos conhecimentos básicos resultantes do processo de pesquisa.

2.3.3 A pesquisa quanto aos objetivos: exploratória

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. Conforme Gil (2007), esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais específico. Segundo o autor, a grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão.

A finalidade de uma pesquisa exploratória é criar um grau de proximidade com um assunto ainda pouco conhecido ou sem aprofundamento teórico. A partir da realização de uma pesquisa exploratória pode-se compreender mais sobre um determinado tema, uma situação

ou um sujeito, permitindo a criação de hipóteses e a busca por alternativas capazes de resolver ou amenizar a situação/problema.

Segundo Gil (2007), a investigação inicia geralmente a partir de uma pesquisa bibliográfica, pois sempre haverá alguma obra relacionada ao tema, sempre haverá pessoas que tiveram experiências práticas com problemas semelhantes ou análise de exemplos análogos que podem estimular a compreensão. Ainda, por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso.

De acordo com o autor acima citado, a pesquisa exploratória tem como finalidade o desenvolvimento, o esclarecimento e a modificação de concepções e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Para Gil (2007), esses tipos de pesquisas são os que apresentam uma menor rigidez no planejamento, pois são delineadas com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de determinada situação.

2.3.4 A pesquisa quanto aos procedimentos: bibliográfica e estudo de caso

No que se refere aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica seguida de um estudo de caso. Sendo assim, é fundamental compreender inicialmente a concepção de pesquisa bibliográfica:

Trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita (documentos eletrônicos). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações (MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 43-44).

Assim:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

A realização de uma pesquisa bibliográfica é o primeiro passo a ser dado em qualquer ato investigativo. É preciso fazer uma revisão teórica, um levantamento sobre o que se pretende investigar para que se possa ter uma maior clareza e uma melhor compreensão sobre

o que já foi produzido, refletido e apresentado sobre o assunto. É esse estudo que fundamenta a pesquisa, viabilizando a apropriação de saberes relacionados à formação continuada de professores alfabetizadores.

Na concepção de Gil (2007), a pesquisa bibliográfica é um estudo de natureza exploratória, que propicia as bases teóricas necessárias ao pesquisador, auxiliando em seu exercício reflexivo e crítico sobre o tema abordado. Ela serve tanto para aguçar a curiosidade do pesquisador, para despertar as suas inquietações, quanto para ambientar o pesquisador com o assunto escolhido. É a base teórica para o estudo, sendo, por isso, leitura seletiva, analítica e interpretativa dos livros, artigos, textos, entre outros.

Nessa perspectiva, esta pesquisa apoia-se no estudo bibliográfico. Os dados foram coletados em diferentes momentos e através de diferentes meios: documentos oficiais, livros, artigos, periódicos e sites da internet, sem deixar de considerar os referenciais teóricos que sustentam a prática pedagógica. É preciso conhecer, compreender e interpretar muito bem a teoria, para poder utilizá-la de forma prática e concreta.

Para Marconi e Lakatos (2006),

[...] A teoria serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados; [...] como sistema de conceptualização e de classificação dos fatos; [...] para resumir sinteticamente o que já se sabe sobre o objeto de estudo, mediante as generalizações empíricas e das inter-relações entre afirmações comprovadas; [...] prever novos fatos e relações; [...] indicar os fatos e as relações que ainda não estão satisfatoriamente explicados e as áreas da realidade que demandam pesquisas [...] (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 100-103).

A pesquisa apresentada é embasada nos fundamentos teóricos dos seguintes autores: Freire (1983, 1991, 1996, 1997, 1998, 2003, 2005); Gadotti (1994, 2003, 2008, 2009), Libâneo (2002, 2003, 2008, 2011) e Nóvoa (1991, 1992, 1995, 2008).

Acredito que é por meio da fundamentação teórica que se pode sistematizar, organizar e selecionar os aspectos relevantes do assunto a ser trabalhado. São esses dados que serviram para reflexão e análise e que também poderão motivar outras pessoas a pesquisar o que o estudo proposto não conseguiu contemplar, contribuindo assim para o avanço e o desenvolvimento da ciência.

Além de bibliográfica, esta pesquisa também pode ser definida como um estudo de caso. Nessa concepção, para Gil (2007):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma

determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (GIL, 2007, p. 54).

Conforme Lüdke e André (1986), o estudo de caso é indicado quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo; quando é possível fazer a contextualização do objeto em estudo; quando há variedade de fontes de informação; quando se pode dar valor às experiências pessoais dos sujeitos e a possibilidade de perceber a realidade sob diferentes perspectivas.

Ainda:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente, utilizada para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 1991, p. 102).

Nessa concepção, no estudo de caso, o foco da pesquisa se concentra na análise de uma única parte de um todo, sendo possível reunir o maior número de informações de forma precisa e detalhada, sobre o objeto de investigação. O objetivo é a compreensão e a descrição aprofundada de uma situação concreta, o que possibilita realizar uma avaliação fidedigna e até mesmo, uma proposta de intervenção, quando necessário.

Para Gil (2007), o estudo de caso pode ser dividido em quatro etapas: a primeira trata da delimitação da unidade, ou seja, do caso a ser pesquisado; a segunda parte se refere à coleta de dados, aos artifícios que serão utilizados para obter as informações desejadas; a terceira parte se remete a seleção, a análise e a interpretação dos dados e, a quarta e última parte contempla a elaboração do relatório.

Nesse sentido, ao pesquisar sobre o próprio meio em que me encontro inserida, ao me desafiar a retratar a realidade de forma complexa e profunda, ao utilizar diversas fontes de informação e ao utilizar uma linguagem mais clara e acessível, me propus a realizar este estudo de caso.

2.4 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA E AS RODAS DE CONVERSA

Ao iniciar esta pesquisa, muitos eram os caminhos pelos quais poderia ter adentrado. No entanto, era preciso definir quais técnicas seriam as mais adequadas para serem utilizadas na realização da coleta de dados. Para tanto, optei pelo uso de entrevistas semiestruturadas e por momentos de rodas de conversa.

Assim, faço uso das palavras de Ribeiro (2008) que concebe a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores (RIBEIRO, 2008, p. 141).

A autora mencionada acima, ainda aponta algumas vantagens que a utilização da técnica da entrevista permite: a flexibilidade na aplicação; a facilidade de adaptação de protocolo; a viabilização, a comprovação e o esclarecimento durante as respostas; a taxa de respostas elevada e o fato de poder ser aplicada a pessoas não alfabetizadas.

Para Minayo (1993), a entrevista consiste de conversas informais entre duas ou mais pessoas, tendo como finalidade a obtenção de informações sobre o objeto a ser estudado. É limitada por um roteiro de perguntas a serem pontuadas no momento da entrevista. Nessa concepção, através da fala é possível compreender inúmeros elementos, tais como: os valores pessoais, as condições históricas, econômicas e também culturais do entrevistado.

Para realizar uma entrevista, Bogdan e Biklen (1994) observam que é necessária, primeiramente, a obtenção de uma autorização da pessoa a ser entrevistada. Posteriormente, deve-se esquematizar um roteiro, que pode ser organizado de diversas formas, tais como: a sondagem de opinião com perguntas fechadas, a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva e a entrevista centrada.

Optei pelo uso de entrevistas semiestruturadas, pois como ressaltam Lüdke e André (1986), nessa modalidade o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições pré-fixadas rigidamente pelo pesquisador. A utilização desse tipo de entrevista não apresenta imposição de uma ordem rígida de questões, sendo que o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

Nesse sentido, ao realizar uma entrevista semiestruturada, o pesquisador deve ter o discernimento necessário para saber que esse processo requer flexibilidade, e que durante a conversa ele poderá interferir, inclusive acrescentando questões relevantes que não estavam previstas.

Assim, as entrevistas realizadas para este estudo foram feitas com o objetivo de analisar quais as percepções que os professores alfabetizadores tiveram a respeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. As mesmas foram feitas partindo de um roteiro semiestruturado, conforme pode visualizado no quadro que segue:

Quadro 2 – Modelo de roteiro para entrevista.

Roteiro Semiestruturado para Entrevista Individual	
Questão central: Como você se constituiu professora alfabetizadora?	<p>Dados pessoais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idade, estado civil, lugar de nascimento e moradia, escolaridade atual e situação laboral. <p>Dados profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razões da escolha do Curso de Magistério e/ou Pedagogia. - Ingresso na carreira e trajetória profissional. - Experiência docente (anos de serviço e níveis). - Turmas e séries em que atuou e que tem maior preferência. - Diferenças entre o momento atual e o momento de início. - Um fato significativo em sua docência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além disso, também optei pela realização de rodas de conversa a partir de questões previamente elaboradas.

Nessa perspectiva, para Bauer e Gaskell (2010), nas rodas de conversa os sujeitos são estimulados a falar espontaneamente sobre um assunto colocado em debate pelo pesquisador, apresentando mutuamente suas ideias. Para a efetivação das mesmas, os professores foram convidados para se organizarem em uma roda e a exporem suas concepções acerca das questões problematizadas pela pesquisadora, como pode ser visto no quadro que segue:

Quadro 3 – Modelo de roteiro para roda de conversa

Roteiro Semiestruturado para Rodas de Conversa
<p>1- Quais as atividades de formação continuada que você realizou e quais foram as mais significativas na sua prática pedagógica?</p> <p>2- Como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa influenciou/interferiu em sua prática pedagógica?</p> <p>3- Quais as percepções sobre as mudanças ocorridas no sistema educacional, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos últimos anos?</p> <p>4- O que você espera de uma formação continuada voltada para o processo de alfabetização?</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As entrevistas e as rodas de conversa foram marcadas com antecedência, com horários e locais definidos pelos entrevistados. A quantidade das rodas de conversa, bem como a frequência dos encontros, foram organizados em um cronograma criado juntamente com os professores alfabetizadores, considerando as especificidades da pesquisa.

Tanto as entrevistas quanto as rodas de conversa foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise dos dados obtidos. Diante disso, Gil (2007) salienta que a única maneira de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante

anotações ou com o uso de gravador. Nesse sentido, para facilitar e agilizar o trabalho, optei pela gravação de áudios.

2.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após a realização das entrevistas e das rodas de conversa, partiu-se então, para a análise e a interpretação dos dados coletados. Nesse sentido, Ludke e André (1986), afirmam que ao analisar os dados, é preciso que o pesquisador vá além, ultrapassando a mera descrição e buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto.

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente, nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, no entanto, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando então, serem processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Conforme Oliveira (1999), ao analisar e interpretar os dados, o pesquisador, além de ser um observador crítico, pode adotar uma postura ativa, uma vez que:

[...] a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constitui o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo (OLIVEIRA, 1999, p. 19).

Bardin (1977) também salienta que tudo o que é dito ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo. Para a autora, essa apreciação pode se organizar em torno de três pólos:

- pré-análise: é a fase de organização, operacionalização e sistematização das ideias iniciais.
- exploração do material: é o estudo profundo dos dados brutos do texto.
- tratamento dos resultados: é o momento da reflexão e da interpretação, no qual se define como e o que será feito com as informações obtidas.

A autora ainda menciona que a maioria dos procedimentos de análise de conteúdo é organizada por meio de categorias, ou seja, pela reunião de um grupo de elementos que apresentam características comuns. Salienta também que, para realizar a categorização de um tema, deve-se inicialmente isolar os elementos, classificá-los e analisá-los, tendo como base a fundamentação teórica organizada.

Neste estudo, procurei compreender as concepções dos professores sobre o PNAIC e os cursos de formação continuada dos quais participaram, analisando as informações obtidas junto aos entrevistados. Para isso, procurei ler e reler as narrativas, codificando as respostas e recortando apenas as falas de maior representatividade que pudessem contribuir de maneira significativa na pesquisa.

Em seguida, procurei identificar nas falas dos entrevistados elementos que se sobressaíssem e que fossem relevantes para a construção do estudo. Dessa maneira, foram identificadas entre as falas dos quatro professores entrevistados, as seguintes categorias:

1. A influência da trajetória pessoal na vida profissional.
2. A importância da formação inicial e continuada na carreira docente.
3. As implicações do PNAIC na prática pedagógica.
4. A formação continuada como um subsídio para a consolidação do processo de alfabetização.

A compreensão dessas categorias e sua análise serão posteriormente trabalhadas com base na fundamentação teórica estudada. A partir das respostas dos sujeitos é que se pode compreender se a formação proposta pelo PNAIC foi significativa, se contribuiu ou não com a formação dos professores, se influenciou na prática pedagógica, entre outros aspectos.

Nesse sentido, será possível fazer um diagnóstico da realidade local identificando os avanços, mas também as dificuldades e as necessidades no que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores.

2.6 LÓCUS DA PESQUISA

Nesse contexto, o cenário escolhido para a realização desta pesquisa é o Município onde exerço a minha docência: Floriano Peixoto. O mesmo está localizado ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, na Região do Alto Uruguai e Microrregião de Erechim. Sua emancipação deu-se em 28 de dezembro de 1995, depois de um longo período de reivindicações da comunidade local que lutava por melhores condições de vida. Segundo Pereira e Lipsch (2004), a população vivia em condições de extrema carência, sendo que essas eram relacionadas à falta de estruturas básicas.

É um Município com poucos habitantes, sendo a grande maioria idosos. Conforme dados do Censo, no ano de 2010 tinha aproximadamente 2.018 pessoas e dessas, 1.726

residiam na área rural e apenas 292 moravam na área urbana¹. A sua população é constituída por descendentes de imigrantes alemães, poloneses e italianos, que contribuíram com o processo de colonização e emancipação do distrito.

Com relação à economia, seus recursos são essencialmente agrícolas, através do plantio da soja, do milho e do trigo. Não existem indústrias ou fábricas, o que faz com que os moradores que ali residem procurem empregos em municípios próximos. São poucos os jovens que têm perspectivas de prosseguir com os estudos e permanecer morando no Município.

No que se refere à educação, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto – SMECD - é a responsável pelo funcionamento das duas escolas municipais existentes. Também há uma Escola Estadual que atende os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio e é de responsabilidade do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, pertencendo a 15ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE.

Das escolas municipais, uma está situada na sede do município e a outra na zona rural. Juntas, as escolas atendem um total de 133 crianças, sendo 57 na Educação Infantil e o restante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As duas instituições trabalham nos turnos da manhã e da tarde e têm funcionários tanto efetivos quanto contratados.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental A, está situada na Sede do Município. A sua fundação ocorreu em 30 de junho de 2007. Possui no presente ano um total de 81 alunos, como pode ser vislumbrado no quadro que segue:

Quadro 4 – Organização estrutural da Escola A.

Turno	Turma	Quantidade de alunos por turma	Total de alunos
Manhã	5º ano	08	28
	4º ano	13	
	3º ano	07	
Tarde	2º ano e 1º ano (multisseriada)	07 07	53
	Pré B	12	

¹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/>. Acessado em: 20 de março de 2016.

	Pré A	09	
	Maternal II	11	
	Maternal I	07	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nessa escola, há uma Sala de Recursos, na qual é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE - e o Apoio Pedagógico - AP. Há apenas um aluno cadeirante e com diagnóstico neurológico para receber esse tipo de atendimento, no entanto, a sala também é utilizada para auxiliar os alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem.

No quadro que segue, é possível perceber a formação dos professores que trabalham nesse estabelecimento de ensino:

Quadro 5 – Formação dos professores da Escola A.

Formação	Número de profissionais
Magistério	1
Magistério e Pedagogia	1
Magistério e Outra licenciatura	1
Magistério, Pedagogia e Especialização	2
Pedagogia e Especialização	4
Total de professores: 09	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Há também duas monitoras e uma auxiliar que, juntamente com a Diretora, contribuem com o funcionamento da Escola².

A outra instituição de ensino existente é a Escola Municipal de Ensino Fundamental B, que está situada na zona rural, distante 17 km da Sede do Município. A sua fundação ocorreu no dia 30 de março de 1961 e durante muitos anos ela pertenceu ao Estado do Rio Grande do Sul, sendo municipalizada apenas em 2006.

A organização funcional da Escola pode ser vista no quadro a seguir:

Quadro 6 – Organização estrutural da Escola B.

Turno	Turma	Quantidade de alunos por turma	Total de alunos
-------	-------	--------------------------------	-----------------

² Os dados foram obtidos com a Direção da referida Escola.

Manhã	5º ano e	07	12
	4º ano (multisseriada)	05	
Tarde	3º ano e	04	26
	2º ano (multisseriada)	04	
	1º ano	09	
	Pré B	03	
	Pré A e	03	
	Maternal (multisseriada)	03	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No momento não há nenhum caso de aluno com necessidade educacional especial comprovado nessa Escola. Com relação a formação dos professores, é possível observar no quadro a seguinte estrutura:

Quadro 7 – Formação dos professores da Escola B.

Formação	Número de profissionais
Magistério e Pedagogia	1
Magistério, Pedagogia e Especialização	1
Pedagogia e Especialização	1
Pedagogia	1
Total de professores: 04	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

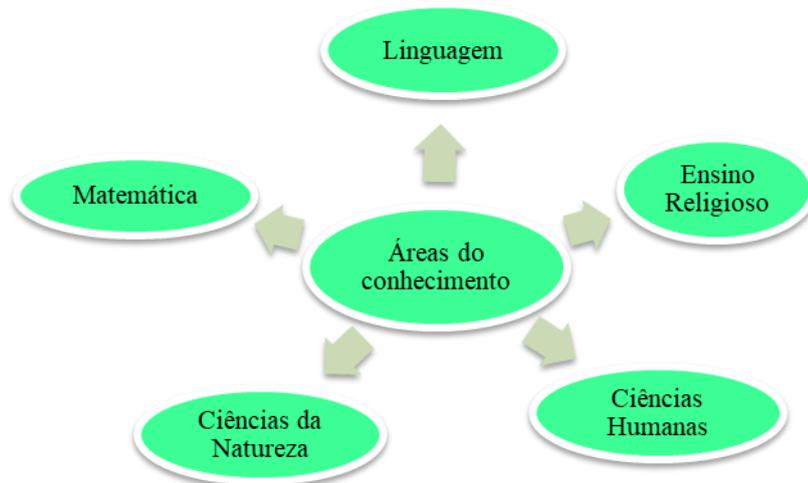
Há também uma monitora que auxilia a Diretora nas atividades administrativas e pedagógicas³.

Em relação aos aspectos avaliativos, ambas as escolas têm o sistema de avaliação por parecer descritivo até o 3º ano do Ensino Fundamental (não há retenção). Para as turmas de 4º e 5º ano, há notas e também parecer descritivo. A média para aprovação é 60.

O ano letivo é dividido em trimestres e, ainda que o ensino seja globalizado, os conteúdos são divididos nas seguintes áreas do conhecimento:

³ Os dados foram obtidos com a Direção da referida Escola.

Figura 2: Organograma das Áreas do conhecimento



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Convém ressaltar que a área da Linguagem se subdivide em quatro disciplinas: Arte, Língua Portuguesa, Inglês e Educação Física (estas duas últimas com professores específicos).

Nesses espaços e contextos escolares é que atuam os sujeitos da minha pesquisa: quatro professores, de diferentes idades, concepções e formações. A escolha dos mesmos deu-se pelo fato de que nos anos de 2013, 2014 e 2015 eles participaram das formações feitas através do PNAIC e trabalhavam nas turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano (ciclo de alfabetização) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, buscou-se averiguar a concepção dos educadores no que se refere à influência do PNAIC em seu trabalho docente, visando identificar se houveram avanços, dificuldades, contribuições, impasses, enfim, quais os impactos trazidos pelo programa. O objetivo é refletir com os próprios educadores sobre a implantação e as implicações do Pacto no seu contexto escolar.

Dessa maneira, faz-se necessário compreender a implantação do PNAIC nas instituições escolares, o processo de formação continuada dos educadores, os materiais didáticos e pedagógicos proporcionados, a metodologia das avaliações, entre tantos outros aspectos que são significativos para a consolidação de uma aprendizagem de qualidade.

Além disso, também será analisado o posicionamento dos professores no que se refere aos cursos de formação continuada na área da alfabetização: a metodologia dos mesmos, a carga horária, as temáticas a serem abordadas, entre outros aspectos. Procurou-se observar suas preferências, necessidades, angústias, dificuldades, reivindicações, mas também possibilidades.

Sendo assim, no próximo capítulo, será feita uma breve revisão bibliográfica acerca da literatura existente sobre a temática a ser pesquisada: a formação continuada de professores alfabetizadores.

3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

A competência docente não é tanto uma técnica composta por série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos práticos preexistentes. Pensar a formação docente envolve a análise de conhecimentos básicos para o exercício profissional, implica refletir sobre as habilidades necessárias ao professor para o enfrentamento dos vieses que surgem no contexto educativo. Envolve, também, a percepção de seu papel social de educador, dentro de uma sociedade de contradições e de relações de desigualdades (SACRISTÁN, 1995, p. 102).

Para uma melhor contextualização do objeto a ser pesquisado, buscarei fazer uma breve revisão da literatura, apresentando sinteticamente algumas produções científicas existentes sobre a temática.

De acordo com Gil (2007),

Esta é a parte dedicada a contextualização teórica do problema e a seu relacionamento com o que tem sido investigado a seu respeito. Deve esclarecer, portanto, os pressupostos teóricos que dão fundamentação a pesquisa e as contribuições proporcionadas por investigadores anteriores. Essa revisão não pode ser constituída apenas por referências ou sínteses dos estudos feitos, mas por discussão crítica do “estado atual da questão” [...] (2007, p. 162).

As bases de dados utilizadas para esse levantamento inicial foram: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPed; Scientific Electronic Library Online – SciELO; Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino – ENDIPE e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Sendo assim, procurei investigar e analisar as produções publicadas entre os anos de 2010 e 2015.

Ainda que o objeto de estudo e análise seja o programa Pacto Nacional pela Alfabetização Idade - PNAIC, optei por não utilizá-lo como única categoria de pesquisa por se tratar de um tema recente, implantado no final de 2012 e início de 2013, ou seja, não estaria presente nas pesquisas feitas nos anos anteriores e, nos anos seguintes, certamente seriam poucas as produções que apresentariam resultados voltados especificamente ao mesmo.

Para a realização da pesquisa, fiz uso de diferentes descritores, pois cada base de dados tem uma estrutura própria, com diferentes métodos de busca. De maneira geral, os termos mais utilizados foram: “formação continuada de professores”; “formação de

professores alfabetizadores”, “formação continuada de professores alfabetizadores” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC”.

Procurei observar a presença dos mesmos, tanto nos títulos quanto nas palavras-chave elencadas por cada autor dos referidos trabalhos considerados. Foram selecionados esses termos por estarem relacionados diretamente ao tema desta dissertação.

No intuito de organizar e clarificar a presente revisão optei por dividir este capítulo em dois momentos: primeiramente farei a exposição das estratégias utilizadas para localizar os trabalhos nas bases de dados, após, farei alguns apontamentos sobre as produções referentes à formação continuada de professores alfabetizadores e também as aproximações entre as produções encontradas e a presente pesquisa. Os dados serão apresentados através de quadros para facilitar a visualização.

A primeira base de dados pesquisada foi a ANPed⁴ na qual procurei averiguar as reuniões científicas nacionais dos últimos cinco anos. Foram revisados os artigos correspondentes aos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2015⁵.

Convém ressaltar que nesse site de pesquisas científicas, as produções são divididas em Grupos de Trabalho – GT’s, por isso inicialmente pesquisei os 23 grupos, visando identificar textos que tivessem alguma relação ou se aproximassem de alguma forma com o tema.

Os grupos de trabalho em que encontrei elementos que poderiam contribuir com a pesquisa foram:

- GT08 - Formação de Professores: 5 artigos;
- GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita: 3 artigos;
- GT13 - Educação Fundamental: 2 artigos;
- GT12 – Currículo: 2 artigos;
- GT02 - História da Educação: 1 artigo.

No quadro que segue é possível visualizar os dados coletados.

Quadro 8 – Categorias das produções – ANPed.

Grupo de Trabalho	Ano	Artigo(s) encontrado(s)	Temática
	2010	1	• necessidade de formação contínua de qualidade aos professores

⁴ Site para acesso: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>.

⁵ A partir de 2013 a Reunião passou a ser realizada a cada dois anos.

GT08 - Formação de Professores	2011	2	<ul style="list-style-type: none"> ● necessidade de formação continuada ● impactos do programa Letra e Vida⁶ na formação docente
	2012	2	<ul style="list-style-type: none"> ● constituição da identidade social e profissional de professores alfabetizadores ● formação continuada de professores
GT10 - Alfabetização, leitura e escrita	2011	1	<ul style="list-style-type: none"> ● apresentação do programa Pró-Letramento
	2015	2	<ul style="list-style-type: none"> ● análise da matriz teórica dos Programas Além das Palavras/Alfa e Beto e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ● formação continuada de professores e as suas práticas
GT13 - Educação Fundamental	2010	1	<ul style="list-style-type: none"> ● a criança e a formação do professor
	2013	1	<ul style="list-style-type: none"> ● trabalho docente
GT12 - Currículo	2011	1	<ul style="list-style-type: none"> ● políticas de formação de professores
	2015	1	<ul style="list-style-type: none"> ● currículo do PNAIC
GT02 - História da Educação	2012	1	<ul style="list-style-type: none"> ● formação de professores
			Total: 13 produções

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após realizar a análise do Quadro 8, foi possível observar que, das treze produções visualizadas, apenas cinco abordam diretamente a questão da necessidade da formação continuada de professores. Nesses artigos, fica clara a importância do prosseguimento dos estudos iniciados na graduação, independente da área e do nível de atuação. Dentre os argumentos utilizados para reforçar essa concepção, está a ideia de que apenas o curso de licenciatura não é suficiente para garantir uma boa atuação em sala de aula.

Constatou-se que, após o professores concluírem a sua graduação, permanecem com muitas dúvidas, muitas inseguranças e incertezas que não se dissipam apenas com a vivência pedagógica. Ou seja, muitas vezes vão para a sala de aula sem ter clareza do que pretendem trabalhar, qual metodologia seguir, como identificar os avanços e as dificuldades dos alunos, entre outros aspectos.

Fica evidente assim, que uma formação continuada de qualidade, com um bom subsídio teórico e com reflexões a respeito da prática pedagógica, auxilia os profissionais da educação na tomada de decisões, na construção de ações e também na consolidação do

⁶ Maiores informações em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/aapres.pdf>.

processo de ensino e aprendizagem. Ao conhecer e compreender a teoria, sabendo colocá-la em prática, o professor passa a ter mais autonomia, mais segurança e certamente, mais condições em auxiliar a construção de conhecimentos.

Os demais artigos, apesar das temáticas distintas, também se relacionam de alguma forma com a formação do educador. Em pelo menos três deles, percebe-se uma preocupação com os aspectos pessoais do docente, ou seja, analisa-se o quanto as suas vivências e experiências acabam influenciando ou interferindo na prática pedagógica e no seu relacionamento com os seus alunos.

Nessa concepção, Pimenta (1999) destaca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 1999, p. 19).

Há dois artigos que têm sua temática voltada para a análise e a apresentação de programas de governo: os impactos do Programa Letra e Vida na formação docente e as implicações do Programa Pró-Letramento no processo de alfabetização. Nesses, investigam-se as influências dos Programas e seus efeitos sobre as concepções e as práticas de alfabetização dos professores de um determinado contexto.

Ainda dois artigos se remetem a temática a ser pesquisada, ou seja, ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Quando esses textos foram produzidos, o Programa ainda estava em processo de instauração, por isso os textos trazem apenas algumas reflexões documentais, assim como, o estudo das legislações e das propostas curriculares que foram sugeridas a partir da criação do mesmo.

Ao analisarem os programas de governo voltados à formação continuada de professores, os pesquisadores apontam alguns fatores que impedem o bom andamento dos mesmos, tais como: a falta de recursos financeiros para colocar as ações em prática, a descontinuidade dos projetos, o desinteresse por parte dos governantes, o desconhecimento por parte dos docentes, entres outros.

Segundo os pesquisadores, é preciso repensar a maneira como esses programas são implantados, a fim de garantir que todos os professores tenham acesso aos mesmos. Ainda, é necessário que os gestores reconheçam a importância da formação de seus profissionais, uma vez que toda a aprendizagem adquirida nas formações se refletirá no trabalho com os alunos na sala de aula.

Corroborando com essa ideia, Nóvoa (1995) reafirma a necessidade da tomada de medidas que possam assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Dentre essas medidas, reforça a relevância da articulação da formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, o autor acima citado também faz referência à atenção especial que deve ser dada aos professores em seus primeiros anos de exercício profissional, ressaltando a importância de valorizar o professor reflexivo. Outros fatores que considera significativos são o trabalho em equipe, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos professores.

No que se refere à estrutura dos trabalhos analisados, a sistemática de organização dos mesmos pode ser assim definida:

- revisão bibliográfica, realizada por meio da análise de documentos;
- pesquisa de campo com o uso de questionários e/ou entrevistas junto aos sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, com os professores, os gestores, os alunos, entre outros.

Com relação aos referenciais teóricos presentes nos artigos lidos, destacam-se as legislações, as diretrizes, os pareceres e as resoluções voltadas à formação dos professores. Foram utilizados inúmeros documentos para dar cientificidade, coerência e consistência aos trabalhos analisados.

Dentre os autores mais citados no decorrer dos textos, destacam-se os seguintes nomes: José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta, Isabel Alarcão, Paulo Freire e António Nóvoa.

A segunda base de dados a ser pesquisada foi a SciELO⁷. Nessa, foram revisados os artigos nacionais correspondentes aos anos de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015. Assim como no site da ANPed, também optei pela utilização de diferentes termos ao realizar as buscas, para que pudesse identificar as produções que mais se aproximassem da temática escolhida para este estudo.

Ao pesquisar pelas palavras “formação de professores”, apareceu um total de quinhentos e setenta e dois artigos. Preferi então, acrescentar o termo “alfabetização”, digitando “formação de professores – alfabetização”. Com esse delineamento, encontrei doze artigos, dos quais, após uma pesquisa mais detalhada, foi possível perceber que apenas dois se relacionavam diretamente com o tema.

⁷ Site para acesso:

<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=article%5Edlibrary&fmt=iso.pft&lang=p>.

Dando segmento a investigação, inseri as palavras “formação continuada de professores – alfabetização”, e encontrei apenas um único artigo. Já para os termos “formação/alfabetização” foram encontradas sessenta e oito produções. No entanto, após uma leitura inicial, foi possível perceber que apenas quatro dessas são voltadas para a formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para os descritores “formação de professores alfabetizadores”, “formação de professores - anos iniciais”, “professor alfabetizador” e “professor/alfabetização” não foram encontrados resultados.

Esse levantamento inicial permitiu identificar que, ainda que exista um grande número de trabalhos voltados para a formação de professores, a quantidade de produções acerca da formação continuada de professores alfabetizadores é muito pequena. Essa constatação é ao mesmo tempo positiva quanto negativa. É positiva no que diz respeito a necessidade de se refletir e se pesquisar mais a respeito do tema, no entanto, é negativa no que se refere a ter materiais que auxiliem na construção das análises e dos fundamentos teóricos.

Ainda assim, preferi me ater ao aspecto positivo da constatação, reconhecendo o quão necessário é dialogar sobre o processo de formação, de aperfeiçoamento e conseqüentemente, desenvolvimento profissional dos docentes. O primeiro passo a ser dado é o reconhecimento de que há muito para aprender, para compreender, para interpretar, para repensar e reformular.

Freire (1998) reforça essa concepção quando salienta o quão fundamental é o ato de reflexão crítica sobre a própria prática. Segundo o autor, é analisando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, ou seja, é por meio da avaliação daquilo que já fez, que já vivenciou ou experienciou que poderá construir suas ações futuras.

No quadro que segue, apresento a relação dos trabalhos que acredito que, de alguma forma, podem contribuir com o andamento da pesquisa.

Quadro 9 – Categorias das produções – SciElo.

Descritores	Ano	Artigo(s) encontrado(s)	Temática
Formação de professores – Alfabetização	2010	1	• a formação de professores alfabetizadores
	2011	1	• projeto de formação continuada
Formação continuada de professores – alfabetização	2015	1	• reflexões sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Formação/alfabetização	2012	2	• as práticas pedagógicas e o papel da formação continuada

			<ul style="list-style-type: none"> • formação de professores na escola
	2013	2	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação da formação continuada • o que dizem as alfabetizadoras sobre o letramento
			Total de produções: 7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a análise dos dados apresentados no Quadro 9, foi possível observar que, das sete produções revisadas, apenas três voltam-se para a reflexão sobre a importância da formação continuada. Nesses artigos, percebe-se que os próprios professores reconhecem a necessidade de uma melhor formação de modo a aprimorarem sua prática pedagógica.

Nas palavras de Mizukami (2002),

Aprender a ser professor, neste contexto, não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e técnica de transmissão deles. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto conhecimento (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Em dois artigos pesquisados percebeu-se que os educadores sentem a necessidade de avaliar, de refletirem e analisarem as formações continuadas que lhes são oferecidas. Ou seja, questionam-se a respeito da qualidade e do aproveitamento dos cursos, dos horários em que são disponibilizados, entre outros aspectos. Além disso, também argumentam que não basta oferecer uma formação, mas sim, garantir que os conhecimentos adquiridos na mesma possam ser colocados em prática.

Para Saviani (2009),

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado (SAVIANI, 2009, p.153).

Dois dos artigos abordam a temática da formação de professores alfabetizadores, sendo que um deles, especificamente, faz algumas reflexões a respeito da participação dos

educadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nesse, a autora faz um breve relato acerca das vivências e das experiências, ressaltando alguns aspectos positivos e alguns aspectos negativos da implantação do Programa em sua rede de ensino.

Apesar de ser um artigo sucinto, consegue dar uma amostra de como ocorreu a introdução do PNAIC no contexto escolar, assim como também faz uma alusão a respeito do comportamento e do posicionamento dos professores diante dessa política de formação continuada, ou seja, há interesse em saber quais os reflexos, os impactos e as influências do Programa nos locais em que foi implantado.

Assim como também faz alguns apontamentos a respeito das expectativas e dos interesses que os professores têm ao ingressarem em um programa de formação continuada. Há muitos outros aspectos envolvidos além da construção de conhecimentos, elementos estes que precisam ser analisados e avaliados de maneira a favorecer a formação dos docentes.

Neste sentido, a concepção de Nóvoa (2008) é a de que

os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação. Na definição desse espaço, uso as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os docentes são, ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2008, p. 228).

Os artigos analisados estão sistematizados da seguinte forma: primeiramente a revisão bibliográfica, através do estudo de referenciais teóricos relacionados aos assuntos abordados e posteriormente pesquisa de campo com coleta de dados por meio da utilização de questionários e/ou entrevistas junto aos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre os autores mais citados na bibliografia desses artigos, podem ser destacados os seguintes nomes: Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Dermeval Saviani, António Nóvoa e Maria Mizukami.

Dando continuidade aos estudos, a terceira base de dados a ser pesquisada foi o ENDIPE⁸. Ao realizar a pesquisa nesse site, encontrei apenas resultados referentes ao ano de 2012, uma vez que o acervo do ano de 2010 não abre para consulta e o acervo do ano de 2014 ainda se encontra em processo de construção.

⁸ Site para acesso: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/geral/evento>.

Nessa base de dados, chama a atenção o grande número de publicações existentes ao se pesquisar pelos descritores “formação de professores”, pois foram encontrados seiscentos e quinze artigos. Esses artigos fazem referência aos mais variados tipos de formação, das mais diversificadas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

Para afunilar a pesquisa, inseri o termo “formação continuada de professores”, sendo que para o mesmo foram catalogados vinte e três resultados. Desses, após uma análise mais detalhada, acabei selecionando apenas dois artigos que considerei importantes para a minha construção teórica.

Ainda, ao procurar de forma mais específica, utilizando “formação continuada de professores alfabetizadores”, encontrei dois artigos que considerei de relevância para a pesquisa em questão.

Segue o quadro para visualização dos artigos elencados para o estudo.

Quadro 10 – Categorias das produções – ENDIPE

Descritores	Artigo(s) encontrado(s)	Temática
Formação continuada	2	<ul style="list-style-type: none"> ● contribuições à formação continuada de professores ● os professores e a sua formação
Formação continuada de professores alfabetizadores	2	<ul style="list-style-type: none"> ● a formação dos professores alfabetizadores ● os professores e o programa Pró-Letramento⁹
		Total de produções: 4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao analisar o Quadro 10, pude perceber que, apesar de serem inúmeros os artigos voltados para a formação de professores, são poucos os que se relacionam diretamente com a formação continuada dos professores alfabetizadores, ou seja, têm sido feitas pesquisas mas não especificamente na área alfabetizacional.

Dos quatro artigos selecionados, dois têm como centro de interesse o estudo sobre as concepções de formação continuada de professores e como essas interferem na sala de aula. Nota-se então que há uma preocupação com quais seriam as práticas pedagógicas mais adequadas para o contexto escolar e como os cursos podem contribuir para uma formação dos processos formativos.

Dentro dessa concepção:

⁹ Maiores informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>.

[...] 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 projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

Em apenas duas produções a discussão é voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores. As quais são abordadas questões referentes aos tipos de cursos que são oferecidos aos educadores e como eles podem contribuir com a prática pedagógica. Ainda menciona-se o fato de que muitas das qualificações oferecidas são programas de governo e por diversas razões acabam não tendo continuidade.

Conforme Saviani (2008), as iniciativas em educação pecam pela extrema descontinuidade, o que entra em contradição com uma das características da atividade educacional, que é a exigência de um trabalho que dure o tempo suficiente para alcançar resultados satisfatórios. O autor afirma também que cada governo quer dar ênfase e valor às suas próprias ações, desprezando os programas implementados pelas gestões anteriores, o que acaba dificultando o andamento de qualquer formação.

Sartori (2013) reforça que:

A necessária garantia de uma formação permanente ao educador não é, contudo, condição suficiente para o alcance de uma educação escolar de qualidade. Para fazer avançar a escola e a educação nela dispensada, há que se considerar que outros aspectos, por certo, exercem influência importante sobre a ação docente, começando pela garantia de ganhos salariais condizentes com a relevância do trabalho do professor (SARTORI, 2013, p. 31).

A organização metodológica dos artigos segue os passos já definidos anteriormente: revisão dos fundamentos teóricos e pesquisa de campo com coleta de dados. No que diz respeito à bibliografia, foram encontrados referenciais de vários autores, dentre os quais podem ser destacados: António Nóvoa, Rui Canário, Gimeno Sacristán, Dermeval Saviani e Marie-Christine Josso.

A quarta e última base de dados pesquisada foi a CAPES¹⁰. Nesse site foram pesquisados os artigos nacionais publicados entre os anos de 2010 e 2015. Para tanto, fiz uso inicialmente dos seguintes descritores “formação de professores alfabetizadores”, sendo que essa busca resultou em treze artigos, dos quais foram selecionados cinco para uma leitura mais aprofundada.

¹⁰ Site para acesso: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

Na busca para a categoria Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, apesar de terem sido encontrados apenas dois artigos, os mesmos se relacionam diretamente com a temática.

Segue o quadro construído:

Quadro 11 – Categorias das produções – CAPES.

Descritores	Ano	Artigo(s) encontrado(s)	Temática
Formação de professores alfabetizadores	2010	2	<ul style="list-style-type: none"> • subsídios para a formação de professores alfabetizadores • avaliação da capacitação docente
	2012	1	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação do programa Pró-Letramento
	2013	1	<ul style="list-style-type: none"> • a constituição do docente alfabetizador
	2015	1	<ul style="list-style-type: none"> • formação através do Programa Ler e Escrever¹¹
PNAIC	2015	2	<ul style="list-style-type: none"> • avaliação dos professores no PNAIC • reflexões sobre a participação no PNAIC
			Total de produções: 7

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do Quadro 11 permitiu observar que, dos cinco artigos encontrados sobre a formação de professores, dois abordam essencialmente a questão do “ser professor”, ou seja, mencionam aspectos relacionados tanto a vida pessoal quanto profissional do professor alfabetizador.

Para Nóvoa (1992), esse elemento é bastante relevante uma vez que o professor, antes de ser um profissional da área da educação, é uma pessoa, é um ser humano e isso não pode ser desconsiderado, muito pelo contrário, é uma premissa básica em sua formação.

Os artigos destacam a importância de se considerar a trajetória de vida dos alfabetizadores, suas primeiras experiências com a escola, as relações estabelecidas entre eles e os seus próprios professores, entre outros aspectos que podem ser significativos em sua

¹¹ Maiores informações em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>.

prática pedagógica. Para Josso (2004) todas as pessoas têm as suas vivências, e no momento em que se faz o exercício de reflexão sobre as mesmas, é que se adquire a experiência profissional necessária para o desempenho da docência.

Além disso, em duas das cinco produções, as pesquisas estão voltadas para uma análise de dois programas de governo: um a nível federal e o outro a nível estadual. Ambos abordam desde as questões estruturais até aspectos mais específicos como o impacto da aplicação do programa no cotidiano dos professores alfabetizadores.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a implantação dos programas de governo no contexto educacional brasileiro, identificando nos mesmos, fatores relevantes e significativos que possam contribuir com a formação profissional dos professores e, conseqüentemente, com a construção de aprendizagens dos alunos.

Na busca pelo ano de 2015, foram encontradas duas obras que se relacionam diretamente com a formação continuada de professores através do PNAIC. Em um dos estudos, os educadores avaliam os aspectos negativos e os aspectos positivos do programa e, em outro, são feitas reflexões sobre as mudanças, transformações e adequações que as ações do Pacto trazem no seu processo de implantação.

A estrutura dos artigos estudados nessa base segue os passos já elencados anteriormente: levantamento e análise teórica seguidos de pesquisa de campo com coleta de dados. Fazem parte das referências várias legislações, como decretos e pareceres voltados especificamente para a formação docente.

Vários autores são citados ao longo das produções, mas os que mais se destacam na bibliografia são: António Nóvoa, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti e Paulo Freire.

Sendo assim, após essa breve revisão da literatura, foi possível constatar que, apesar de todas as publicações fornecerem contribuições à área educacional, é notável o baixo número de publicações que abordam especificamente a temática da formação continuada de professores alfabetizadores.

Dessa forma, mais uma vez justifico a relevância da presente pesquisa, uma vez que a busca de artigos publicados demonstra que, embora a formação continuada seja um tema muito discutido, ainda há brechas que precisam ser preenchidas com novos estudos.

Para tanto, a seguir apresentarei o programa que originou e definiu a temática desta investigação: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

4 A HISTÓRIA E A TRAJETÓRIA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

A mudança da realidade depende das ações, dos cidadãos e dos agentes públicos. No entanto, a crença de que a lei pode mudar a realidade ainda é muito forte entre nós. Ainda hoje há uma forte tendência a entender que a solução dos problemas está na edição de leis. O que muda a realidade são as práticas sociais, a ação humana, que pode e deve ser regulada pela norma, em si mesma, insuficiente para mudar a realidade. O que muda a realidade são as atitudes, o caráter das pessoas, não a lei (BOURDIGNON, 2014, p. 42).

Ao falar e pensar sobre a educação brasileira costumo refletir sobre a influência das políticas públicas nos aspectos educacionais, nas questões curriculares e até mesmo na formação de professores. Tenho consciência de que ao mesmo tempo em que possuem perspectivas conservadoras, as políticas também apresentam um caráter emancipatório. Se por um lado apontam aspectos tradicionais e reprodutores, por outro trazem, em seus documentos, críticas ao próprio sistema educacional.

As políticas públicas não são criadas ao acaso, visto que visam atender as necessidades de uma determinada demanda, mas são elaboradas para atenuar as dificuldades mais urgentes e evidentes, situações que são mostradas com destaque nos índices avaliativos. Normalmente elas tendem a solucionar problemas de um grande grupo, o que significa que, na maioria das vezes, nem todos são beneficiados da mesma forma e com a especificidade necessária.

Com relação ao sistema educacional brasileiro, é possível perceber que a situação é bastante preocupante, principalmente no que se refere à alfabetização. Dados e levantamentos nacionais como os números do Censo, por exemplo, têm demonstrado o grave atraso educacional existente. As pesquisas realizadas apontaram para o fato de que inúmeros alunos concluíram a Educação Básica sem estarem plenamente alfabetizados.

Segundo os resultados do Censo 2010, aproximadamente 91% da população brasileira com dez anos ou mais de idade são alfabetizados. Isto é, temos um percentual de 9% de não-alfabetizados, o que equivale a dizer que aproximadamente 18 milhões de brasileiros não sabem ler e escrever. Em comparação aos resultados do Censo de 2000, a situação da alfabetização melhorou no país, pois a taxa de analfabetismo diminuiu de 12,8% para 9% em 2010. Mas, apesar dos avanços, o número de pessoas que não sabem ler e escrever ainda é grande em algumas regiões do Brasil (BRASIL, IBGE. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>).

Ainda que os alunos soubessem ler e escrever, não demonstravam ter um domínio e uma real compreensão daquilo que era escrito e/ou lido, ou seja, não haviam se apropriado do

sistema de escrita alfabética. Contrapondo essa realidade, Soares (2003) afirma que para um aluno ser considerado alfabetizado ele precisa ter a capacidade de interpretar, relacionar, argumentar, decodificar e produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia e coerência, em situações variadas e utilizando-os de forma adequada.

Ainda, segundo a autora:

[...] ou se atribui à alfabetização um conceito demasiado amplo (muitas vezes até mesmo ultrapassando os limites do mundo da escrita), ou, ao contrário, atribui-se a ela um conceito excessivamente restrito (a mera decodificação de fonemas e decodificação de grafemas). Tendências, como disse, igualmente perigosas: no primeiro caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão numerosos e variados atributos, que ela, sendo tudo, torna-se nada; no segundo caso, a qualidade da alfabetização é constituída de tão limitados e modestos atributos que ela, sendo pouco, torna-se também nada (SOARES, 2003, p. 53).

No entanto, até bem pouco tempo atrás, o processo de alfabetização era visto como um processo de memorização, no qual cada passo deveria ser seguido de maneira consecutiva, sem levar em consideração o grau de amadurecimento, interesse e conhecimento do aluno. Essa concepção da alfabetização através da repetição, fez com que muitas crianças decorassem o alfabeto e as famílias silábicas, mas sem terem um real entendimento sobre o que liam ou escreviam.

Visando modificar essa situação, o Governo Federal, através do Ministério da Educação - MEC, instituiu em 4 de julho de 2012, através da Portaria nº 867, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O Pacto foi definido como um “compromisso” ou um “acordo formal” assumido pelos entes federativos, que possuíam a liberdade de optar sobre a sua adesão ou não (alguns municípios não aderiram por já possuírem sistemas próprios de alfabetização).

As ações do PNAIC foram criadas com a finalidade de assegurar que todos os alunos dos sistemas públicos de ensino fossem alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental. Buscava-se reduzir a distorção idade-série; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; capacitar os professores e construir resoluções que pudessem esclarecer como deveria ser a aprendizagem das crianças nos três primeiros anos iniciais.

Dessa maneira, o Pacto se compunha pelos seguintes eixos:

- formação continuada de forma presencial para professores alfabetizadores e para professores orientadores de estudo: cursos oferecidos nos mesmos moldes do programa Pró-Letramento, cuja metodologia prevê estudos e atividades práticas, aprofundando os

conhecimentos sobre a alfabetização, o letramento, a interdisciplinaridade, a inclusão e a educação do campo.

- materiais didáticos, obras literárias e de apoio pedagógico, jogos e recursos tecnológicos: distribuição de livros e acervos como subsídio para os professores participantes, sendo que cada professor recebeu material específico para sua turma, correspondendo ao ano e ao número de estudantes.

- avaliações progressivas e sistemáticas: fichas de avaliação e de acompanhamento, além de testes aplicados pelos próprios municípios e pelo Governo, ao longo do 2º e do 3º ano do ensino fundamental.

- gestão, controle e mobilização social: atuação conjunta e integrada, do Governo Federal, Estadual e do Poder Público Municipal, além da parceria com as Universidades e com as Secretarias Municipais de Educação.

Em sua organização, o Pacto propôs a formação continuada de forma presencial para os professores alfabetizadores (docentes do 1º, 2º e 3º ano) e para os professores orientadores de estudo (responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores) através de cursos oferecidos por Universidades com leituras e atividades práticas, aprofundando os conhecimentos sobre alfabetização, letramento, interdisciplinaridade, inclusão, educação do campo, entre outros.

Os municípios que aderiram ao programa receberam materiais didáticos, obras literárias, livros de apoio pedagógico, jogos e recursos tecnológicos, assim como sugestões no que diz respeito aos aspectos avaliativos, com a proposta de análises progressivas e sistemáticas. Nesse sentido, foram disponibilizadas fichas de acompanhamento, além de testes a serem aplicados nos próprios municípios por gestores municipais e pelo Governo Federal, ao longo do 2º e do 3º ano do ensino fundamental.

Ao optarem por participar do PNAIC, o Governo Federal, o Governo Estadual, o Poder Público Municipal, as Universidades e as Secretarias Municipais de Educação se dispuseram a trabalhar de forma conjunta e integrada. Nessa perspectiva, cada órgão envolvido teria suas próprias competências, sendo que ao MEC coube:

- I. Promover, em parceria com as instituições públicas de ensino superior (Ipes), a formação dos professores alfabetizadores e dos orientadores de estudo.
- II. Conceder bolsas de apoio para os orientadores de estudo e os professores alfabetizadores, durante o curso de formação.
- III. Fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias [...]
- IV. Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em língua portuguesa e em matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.

V. Distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental e disponibilizar para as redes de ensino sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil (BRASIL. PNAIC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>).

As Instituições de Ensino Superior – Universidades - se responsabilizaram pela gestão acadêmica e pedagógica dos cursos de formação, capacitando os docentes que dariam os cursos aos professores orientadores. Também lhes coube garantir o espaço físico e o material adequado para os encontros, tornando viável a realização dos mesmos. Ao final de cada etapa de estudos, deveriam conceder certificados aos orientadores de estudos e aos professores alfabetizadores, relatórios sobre a execução do curso de formação, informando ao MEC sobre o andamento do programa.

Ao fazerem a adesão ao PNAIC, os Estados e o Distrito Federal se comprometeram a promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP; aplicar a Provinha Brasil no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico; instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal; entre outras ações.

Os municípios assumiram a função de promover a participação das escolas nas avaliações realizadas pelo INEP; aplicar a Provinha Brasil, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental e informar os resultados por meio de um sistema informatizado específico. Também lhes coube gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede; instituir coordenadores e indicar orientadores de estudo, custeando o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação e também garantir a participação dos professores alfabetizadores nas atividades de formação.

Após fazer a adesão, cada município deveria indicar um professor efetivo para ser o coordenador local, ou seja, fazer a mediação entre o MEC e a rede municipal. Posteriormente, deveria ser feita uma seleção entre os demais educadores, escolhendo o orientador de estudos, que seria o sujeito que faria os cursos de formação para, posteriormente, repassar aos professores alfabetizadores (aqueles que atuavam com as turmas de 1º, 2º e 3º anos).

Para ser coordenador local, era imprescindível:

Art. 9. O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios será indicado pela respectiva secretaria de educação e deverá ser selecionado, preferencialmente, dentre aqueles que atendam às seguintes características cumulativas:

I - ser servidor efetivo da secretaria de educação;

II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;
- V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais (BRASIL. PNAIC. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf).

Ainda:

Art. 10. Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e a experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
- II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento;
- III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.

§ 1o Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, na seleção dos orientadores de estudo a secretaria de educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser profissional do magistério efetivo da rede;
- II - ser formado em pedagogia ou ter licenciatura;
- III - atuar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores (BRASIL. PNAIC. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf).

Para ser professor alfabetizador, era preciso cumprir os seguintes requisitos:

- Ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012;
- Ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas);
- Seu nome tem de constar no censo de 2012 (BRASIL. PNAIC. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/professor_alfabetizador.pdf).

Conforme o planejamento inicial do PNAIC, o curso teria a duração de dois anos (2013 e 2014), com um total de 240 horas. No entanto, em 2015, o curso teve continuidade. Durante o ano de 2013 os professores receberam formação específica em linguagem (160 horas). Em 2014 foi realizada uma formação conjunta em língua portuguesa e em matemática (200 horas). Em 2015, fez-se uma revisão das temáticas abordadas nos anos anteriores (80 horas).

Os professores alfabetizadores tiveram a possibilidade de fazer o curso dentro do próprio município a que pertenciam, sendo que o cronograma (dias em que seria realizado e

os horários das formações) do mesmo variava de acordo com a disponibilidade de cada rede. O curso contou ainda com encontros presenciais, horas à distância (atividades para serem feitas em casa) e horas de seminário (organização de palestras e exposições).

O programa trouxe consigo novas concepções e estratégias, investindo principalmente na formação dos professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos. Esses três anos iniciais do ensino fundamental passaram a ser vistos como um bloco ou tempo pedagógico, indissociável e sem ruptura, com um total de seiscentos dias letivos. As avaliações passaram a ser progressivas, com parecer diagnóstico e fichas de acompanhamento, sem retenção e nem notas quantitativas.

Nessa perspectiva, o ciclo de alfabetização proposto pelo Pacto deveria ser dedicado para a introdução do aluno na cultura escolar, para a apropriação da leitura e da escrita, para a ampliação da linguagem oral, para a compreensão de diferentes gêneros de diferentes áreas do conhecimento. No final desse período, esperava-se que a criança soubesse ler e escrever com fluência, dominando o sistema de escrita alfabética.

Conforme os documentos 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 (BRASIL. PNAIC. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf).

Na proposta do PNAIC, o ensino e a aprendizagem deveriam resultar de uma prática reflexiva, através de atividades lúdicas, de histórias, de jogos, de vivências e de socializações. Assim, podia-se perceber a urgência de se concentrar o processo educacional na criação de atitudes que promovessem a criticidade, o diálogo, a harmonia, os valores coletivos e não os individuais, em que todos se tornassem realmente sujeitos.

Nessa concepção, era fundamental que o conhecimento escolar se remetesse ao saber, ao aprender, à interiorização, ao entendimento, enfim, à busca pelo desconhecido. Subentendia-se que deveria ser a resposta para algo, já que surgia da procura incessante por respostas, esclarecimentos que pudessem contribuir de uma maneira ou outra no cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, a teoria e a prática deveriam estar interligadas, para que se pudesse realizar dentro da escola e, a partir dela, as modificações educacionais necessárias para uma sociedade mais igualitária e justa, visando à construção de novos conhecimentos. Ao assumir o seu papel como alfabetizador, o educador passou a ter uma responsabilidade social, tendo a função de ampliar o universo cultural dos alunos.

Nessa perspectiva, para Oliveira (2007):

A contradição maior do sistema educacional no que diz respeito à garantia do direito à educação transfere-se, no caso do ensino fundamental, do acesso para a forma profundamente desigual como se aprende no interior do sistema escolar. Isto nos permite afirmar que a nova e mais urgente luta pelo direito à educação é estabelecer parâmetros de qualidade de ensino que sejam estendidos a todos (OLIVEIRA, 2007, p. 39).

Ao se pensar no processo de implantação do PNAIC no contexto educativo, pode-se dizer que o mesmo trouxe consigo uma série de implicações que se deram principalmente a nível estadual e municipal. Em cada Estado do país uma ou mais universidades foram responsáveis pela capacitação dos professores. Dessa maneira, cada Universidade ou IES teve a incumbência de indicar um coordenador-geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso.

O coordenador geral era quem organizava a equipe técnica, coordenava os projetos, controlava a parte financeira, enfim, representava a instituição em âmbito nacional. Para ocupar esse cargo, o professor deveria ser concursado na IES; ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica e possuir a titulação de mestrado ou doutorado.

O coordenador adjunto deveria ser alguém indicado pelo coordenador geral e atender as seguintes condições: ser professor efetivo; ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores e possuir especialização, mestrado ou doutorado. Era de sua competência a organização pedagógica, a articulação com os municípios, a organização de seminários, entre outras atribuições.

O supervisor de curso trabalhava diretamente com a formação dos profissionais da educação. Era ele quem acompanhava e criava situações de aprendizagem, tornando o processo realmente efetivo. Para ser supervisor era necessário ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; ter experiência como professor alfabetizador; ter formação em pedagogia ou licenciatura e especialização ou estar cursando pós-graduação na área de educação.

No entanto, as grandes mudanças se deram realmente dentro dos municípios brasileiros, pois era através da atuação e da prática dos professores que aconteceria a real efetivação do Pacto. No âmbito municipal, cada Secretaria de Educação deveria selecionar um coordenador local. Esse era o grande responsável pelo funcionamento do programa no município, devendo trabalhar em parceria com a Secretaria de Educação informando os dados obtidos ao MEC, acompanhando o processo de formação dos professores, controlando o recebimento de materiais pedagógicos, entre outras funções.

Além do coordenador, o município também contava com um professor orientador de estudos. Era ele quem participava dos cursos de formação nas IES e os repassava, posteriormente, aos professores municipais. Esses professores tiveram toda a formação em Universidades conveniadas com o MEC, ou seja, Universidades Federais. Eles se deslocavam até um dos polos onde ocorria a formação, sendo que, estabeleceram-se critérios de localização para a distribuição dos locais.

Os orientadores de estudo acompanhavam os professores durante a formação em seu próprio município. Entre as suas atribuições, pode-se destacar: planejar e avaliar atividades para os encontros de formação; realizar encontros presenciais mensalmente; prestar assistência aos professores, dentre outros.

O professor alfabetizador era aquele que atuava diretamente com as turmas de alfabetização, ou seja, no 1º, 2º e 3º anos e tinham a função de: participar dos encontros de formação presenciais; fazer a leitura dos textos propostos; realizar em sala de aula as atividades planejadas e anotar as dificuldades presenciadas; avaliar os alunos; interagir nas discussões pedagógicas; enfim, dedicar-se integralmente ao programa.

Ao final de cada ano de curso, cada professor recebeu um certificado de participação, sendo que para isso deveria: ter a quantidade de frequência necessária (75%), entregar todos os relatórios (orientadores de estudo), fazer relatos de experiência (professores alfabetizadores), enfim, demonstrar a sua participação de forma atuante e efetiva ao longo do processo.

Todos os profissionais vinculados ao Pacto receberam bolsas de incentivo do Governo, correspondentes aos meses de estudo e pesquisa, nos valores de:

- I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor alfabetizador;
- II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo;
- III - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios;
- IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior;

V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor da instituição de ensino superior;
 VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador adjunto da instituição de ensino superior; e
 VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador geral da instituição de ensino superior (BRASIL. PNAIC.
 Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf).

Aspectos como a inclusão, as dificuldades de aprendizagem, os recursos pedagógicos, o planejamento e a organização escolar, além da própria avaliação, deveriam ser reestruturados. Ainda que a avaliação fizesse parte do cotidiano do educador, havia muita controvérsia sobre o tema. Nesse sentido, todo o processo avaliativo deveria passar por uma reformulação, com assessoria do MEC, da Secretaria Municipal de Educação, do Coordenador Local e do Professor Orientador.

A formação no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa tem como principal objetivo refletir, estruturar e melhorar a ação docente, no cotidiano da sala de aula, no primeiro ciclo da alfabetização, sob a perspectiva do letramento. Através do uso e da divulgação dos recursos didáticos e literários do MEC, os cursos voltados para os professores alfabetizadores pretendem refletir, também, sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas áreas da leitura, escrita e matemática, e promover instrumentos eficazes de avaliação, considerando a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Para além da função de transmitir a professores alfabetizadores métodos e estratégias que objetivem o domínio do código linguístico por parte de seus alunos, os cursos de formação consolidam a importância de uma formação continuada para um fazer pedagógico eficaz e de qualidade. A partir da concepção de que um indivíduo alfabetizado não é aquele apenas capaz de ler e escrever, mas cuja leitura e escrita sejam realizadas com êxito em diferentes situações sociais, o Pacto pretende contribuir na formação de pessoas capazes de se inserir e de participar ativamente do mundo, frente às diversas realidades e demandas socioculturais (BRASIL. PNAIC. Disponível em: <http://pacto.portalceel.com.br/formacao/objetivos>).

Ao analisar de forma sucinta o Programa, é possível constatar que o mesmo foi um grande investimento, seja a nível financeiro ou profissional, e como tal, dependia de inúmeros fatores para ser consolidado. O Governo criou as possibilidades, mas esperava os resultados que ainda deverão ser apresentados nos próximos anos, através de avaliações externas e internas, tanto dos alunos quanto dos educadores.

É fato que a implantação dessa política de alfabetização exigiu uma reformulação e uma modificação dos conceitos já existentes e isso resultou diretamente na atuação profissional dos educadores e no desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, o objetivo do curso era formar, qualificar e capacitar os professores, tornando-os aptos a:

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL. PNAIC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/component>).

Em cada uma das unidades dos cadernos de formação, algumas atividades eram permanentes, como a leitura de textos literários, as tarefas de casa e escola e a revisão, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior. Nesse sentido, nota-se o quão necessárias eram e ainda são a leitura, a pesquisa, a análise, a revisão de conceitos, a criação de estratégias e a reconstrução das concepções sobre a alfabetização.

Nesse sentido, ao refletir sobre as políticas públicas, pode-se dizer que as mesmas surgem a partir da reivindicação de um ou mais movimentos sociais e com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não foi diferente. Ele era o reflexo de muitos outros programas criados até então, que não corresponderam exatamente ao esperado ou então não atenderam as necessidades do contexto em que foram implantados.

Diante disso, decorrido algum tempo, espera-se investigar se o PNAIC contemplou as necessidades pertinentes, se conseguiu atender a demanda educacional existente, e mais do que aumentar índices e números de tabelas, se auxiliou no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores. Nessa perspectiva, na seção seguinte deste trabalho será apresentada de forma sucinta, a introdução do PNAIC no contexto educacional de Floriano Peixoto.

4.1 A IMPLANTAÇÃO DO PNAIC EM FLORIANO PEIXOTO

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores atitudes, práticas, que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado (LIBÂNEO, 2008, p. 14).

A história do PNAIC no município de Floriano Peixoto teve seu início no mês de setembro de 2012¹². Através de um documento enviado pelo MEC, os gestores municipais ficaram sabendo a respeito da existência desse programa de governo. Apesar de ter sido lançado oficialmente no mês de julho, apenas dois meses depois é que a SMECD recebeu as informações oficiais a respeito do mesmo.

O primeiro material recebido foi um manual contendo explicações sobre o que seria o PNAIC, quais os princípios, os propósitos e os objetivos. Esse manual apresentava um esboço geral do Programa, dando uma visão do todo, explicando sobre os aspectos administrativos, os recursos financeiros e os materiais pedagógicos envolvidos em sua proposição, além de explicar o papel de cada órgão vinculado ao mesmo.

O governo municipal – Prefeito e Vice-prefeito - juntamente com os gestores educacionais – Secretaria de Educação, Supervisora Escolar e Assessoria Pedagógica - decidiram que o Município participaria do PNAIC. Sendo assim, o Prefeito e a Secretária de Educação assinaram um termo de adesão, se comprometendo a fazer todas as adequações necessárias para o processo de implantação do Programa.

Após esse momento inicial, os gestores educacionais convidaram os 12 professores efetivos do Município para uma reunião. Na mesma, foi apresentado o PNAIC e explicado os dois motivos principais da adesão ao mesmo:

- 1º: a necessidade de uma formação continuada voltada aos professores alfabetizadores, pois em aproximadamente 20 anos de existência do Município, nunca foi ofertado um curso com essa especificidade;
- 2º: a garantia do recebimento de repasses financeiros e recursos pedagógicos para a área da Educação, uma vez que a não implantação do curso poderia acarretar no corte de verbas.

¹² Os dados apresentados nesta seção do Capítulo foram coletados em arquivos pessoais – relatórios, da própria pesquisadora.

Dessa maneira, os professores passaram a conhecer o PNAIC e as suas intencionalidades. Ainda nessa oportunidade, foi explicado que alguns docentes poderiam participar de forma direta do curso. Assim, pediu-se para que todos pensassem a respeito do assunto e caso alguém considerasse a possibilidade de ser coordenador local, orientador de estudos ou professor alfabetizador, se manifestasse.

Como não houve nenhum pronunciamento, quinze dias após a reunião, foi enviado um ofício para as duas Escolas Municipais, solicitando que todos os professores efetivos preenchessem uma folha com seus dados pessoais, especificando com qual turma gostariam de ficar no ano seguinte. A intenção era identificar inicialmente os profissionais que tinham preferência pelo 1º, 2º e 3º anos para convidá-los a participar do Programa.

Pelo fato de haver multisseriação de turmas, havia a necessidade de apenas quatro docentes para trabalhar com os alunos do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, logo foi possível conhecer quem seriam os professores alfabetizadores. No entanto, ninguém havia se pronunciado sobre os cargos de coordenador e orientador, deixando essas vagas em aberto.

Como o prazo para as inscrições dos professores no Programa estava se esgotando, o Prefeito e a Secretária de Educação fizeram a indicação de dois nomes de professores que eles consideravam aptos para exercerem as funções e convocaram para uma conversa particular. Para minha surpresa, fui a primeira pessoa a ser chamada.

Na conversa, foi esclarecido que desejavam que eu aceitasse o cargo de orientador de estudos. Explicaram-me novamente todas as atribuições e as responsabilidades, falaram-me sobre a questão do deslocamento, de ficar fora de casa durante vários dias, entre outros aspectos. Segundo eles, haviam me indicado pelo fato de saberem do meu interesse pelos estudos e também pelo fato de não ter filhos, o que acreditavam ser um facilitador na questão de ter que ficar durante uma semana longe da família.

Após uma conversa com meus pais e meu marido, resolvi aceitar a oportunidade. Então, me tornei Orientadora de Estudos. Nesse mesmo período, também foi escolhida uma professora para ser Coordenadora Local. E assim, dois meses depois, em dezembro, iniciaram as primeiras formações do PNAIC.

Apesar de a formação presencial ter acontecido em dezembro de 2012, o primeiro momento de formação com os professores alfabetizadores só aconteceu em fevereiro de 2013. Como havia o período das férias escolares, foi esperado os professores retornarem para as escolas. E ainda que os envolvidos soubessem de todas as transformações que o PNAIC traria consigo, o processo implantação foi bastante conturbado.

Os encontros eram realizados na Escola da Sede, no turno da noite, fazendo com que os professores que moravam na zona rural voltassem tarde para as suas casas. Assim, para contentar a todos, definiu-se que alguns momentos de formação seriam realizados na Escola do interior e outros seriam realizados aos sábados, no turno da manhã. E assim, aos poucos, foi tentando se ajustar essa questão do horário e do deslocamento.

Outro aspecto que gerava incômodo aos professores era o fato das inúmeras leituras que deveriam ser realizadas em casa. Era bastante material para ser estudado em um curto período de tempo. Além disso, como os livros destinados aos professores alfabetizadores não chegavam, eram feitas fotocópias dos textos originais e estas, muitas vezes saíam borradas ou com as letras apagadas, dificultando a leitura.

Outra questão que também dificultou a adaptação inicial foi o cronograma das formações. Para um, tinha que ser no início da semana, para outro era melhor no fim. E assim, até que se chegou a um consenso, que agradasse, senão todos, mas pelo menos a maioria, demorou algum tempo.

Participavam de todas as formações: a Secretária Municipal de Educação, a Supervisora Escolar, as diretoras das duas escolas municipais e os professores alfabetizadores. A frequência dos encontros variava de acordo com o número de horas que deveria ser cumpridas, ou seja, algumas reuniões chegavam a ser realizadas até três vezes durante a semana.

Ainda que o início tenha sido um tanto complicado para todos, ao longo do processo formativo as dificuldades foram se atenuando e a situação foi se modificando. Se em algum momento, a formação havia sido encarada como uma obrigação, ela passou a ser concebida como uma oportunidade de troca de conhecimentos, de situação de aprendizagens, de construção individual e coletiva.

Acredito que essa mudança de atitude dos professores tenha acontecido devido ao fato de perceberem que a proposta do PNAIC ia muito além da teoria, mas também considerava os aspectos práticos, com a sugestão de atividades lúdicas, dinâmicas e prazerosas.

Nesse sentido,

[...] 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 projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

A cada encontro, um novo estudo, uma nova discussão e conseqüentemente, uma nova aprendizagem. As sugestões apresentadas nos cadernos de formação eram bastante exploradas, sendo que se procurava discutir e analisar as atividades propostas com o intuito de adaptá-las ao contexto local, podendo utilizá-las em sala de aula.

Convém ressaltar que cada encontro exigia um planejamento prévio, sendo que, a formação só poderia acontecer depois que o mesmo fosse aprovado pela professora formadora e por sua supervisora. Após a realização do mesmo, também era necessário fazer uma avaliação enviando para a Universidade um relatório apontando os aspectos positivos e negativos da formação, conforme pode ser visto em anexo.

Além desse relatório individual de cada encontro, ao final do estudo de cada unidade dos cadernos de formação, eram enviados ao MEC relatórios contendo fotos, vídeos e áudios. Os professores alfabetizadores, a orientadora de estudos e a coordenadora local tinham a responsabilidade de preencher cadastros, fichas de avaliação, fazer relatórios e criar projetos paralelos ao PNAIC para serem enviados ao MEC e também para a Universidade formadora.

Dessa forma, pode-se considerar que havia bastante rigor e controle sobre a metodologia proposta, sobre os materiais utilizados e a maneira como os conteúdos eram avaliados. Esse acompanhamento foi bastante valioso e certamente contribuiu para o bom andamento do Programa.

Dando continuidade, no capítulo seguinte apresentarei as concepções dos professores alfabetizadores no que se refere ao processo de implantação do PNAIC em Floriano Peixoto.

5 UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A EMPIRIA

Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, deve ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido. Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda (FREIRE, 2003, p. 19).

Ao optar por realizar a pesquisa dentro do próprio contexto em que me encontro inserida, pensei nas implicações deste fato e no quanto isso poderia afetar/dificultar ou até mesmo interferir o andamento do estudo. Inicialmente, tive a impressão de que, por conhecer cada participante da pesquisa, começaria a fazer conclusões ou deduções antecipadas, já vislumbrando as possíveis respostas e os rumos que a investigação tomaria.

No entanto, para minha própria surpresa, apesar de conviver quase que diariamente com alguns dos professores, a cada entrevista realizada, era como se uma pessoa completamente diferente me fosse apresentada. Nesse sentido, compreendi que é preciso ter a consciência de que:

[...] na escola convivem sujeitos totais e não apenas mentes sem história, sem corpo, sem identidade, também são equacionadas como conteúdos de docência formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e vontade de conhecer, de indagar a realidade que vivem, sua condição de classe, raça, gênero, sua idade, corporeidade, memória coletiva, sua diversidade cultural e social [...] (ARROYO, 2002, p. 120).

Ao contarem suas próprias histórias, os professores relembram suas vivências e isto lhes permite refletir, analisar e agir, de forma a repetir ou a tentar modificar as situações pelas quais passaram, identificando os aspectos positivos e os aspectos negativos e construindo novos sentidos para a sua existência. Conforme Goodson (1992), os acontecimentos da vida pessoal acabam influenciando a vida profissional da mesma forma que os acontecimentos oriundos da profissão têm forte influência na vida particular de cada indivíduo.

Pimenta e Anastasiou (2002) defendem a concepção de que a identidade profissional do professor é construída

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 77).

Nessas circunstâncias, Goodson (1992) salienta que é necessário que se ouça a voz do professor e se considere a sua experiência, tanto a nível pessoal quanto profissional, para que se possa compreender a maneira com que ensina, a forma com que conduz a sua prática pedagógica, o modo como se relaciona com os colegas e com os seus alunos, enfim, as tendências teóricas e metodológicas que procura seguir para que a construção de conhecimentos aconteça de forma significativa.

5.1 CONVERSANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA - A FALA DOS PROFESSORES

É preciso respeitar a singularidade e a personalidade de cada ser, pois cada um tem a sua própria história, os seus próprios sonhos, desejos, vontades e necessidades e toda essa construção histórica e cultural reflete, de uma maneira ou outra, na docência. Assim, após a realização das entrevistas, tornou-se possível conhecer e compreender a história/trajetória a respeito de cada sujeito, como pode ser visto nas análises que seguem.

Nos quadros seguintes, identificarei os quatro sujeitos da pesquisa, descrevendo os seus dados pessoais e profissionais.

Quadro 12 – Entrevista com o Professor 1.

SUJEITO DA PESQUISA	
Identificação	Professor 1 – P1
Idade	47 anos
Área de atuação	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Formação inicial na área	Magistério
Ano de conclusão	1988
Tempo de atuação	28 anos
Ano de ingresso no Sistema Municipal	1990
Outras habilitações/Especializações	Pedagogia/Especialização em Interdisciplinaridade com ênfase em Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A primeira entrevista foi realizada com o participante P1. O mesmo tem 47 anos de idade e reside no município de Getúlio Vargas. Atualmente trabalha em uma Escola Municipal situada no interior de Floriano Peixoto. No turno da manhã, exerce a função diretiva da Instituição e no turno da tarde trabalha com uma turma multisseriada do ciclo de alfabetização: 2º ano (com 04 alunos) e 3º ano (com 04 alunos), tendo um total de 08 alunos.

P1 conta que a escolha profissional não se deu ao acaso, mas sim foi influenciada pelos professores com que conviveu em sua infância. Morava na zona rural com os pais e os irmãos, e a casa em que residiam era muito próxima da Escola. Assim, os profissionais que vinham trabalhar na Instituição acabavam se hospedando com a sua família. Com poucos anos de idade, P1 já sabia quem eram os professores e o que eles faziam.

O participante relata que esse convívio diário foi lhe motivando a pensar na carreira do magistério. Observava duas realidades distintas: de um lado, os pais trabalhando na roça e de outro, os professores trabalhando com os seus livros. A atividade braçal, que exigia o esforço físico, parecia muito mais cansativa, desgastante e menos valorizada que o preparo das aulas, por isso, acabou optando pela carreira docente.

E assim, conforme as perguntas iam sendo conduzidas, o entrevistado ia rememorando aspectos de sua vida pessoal e do início de sua trajetória profissional, fazendo comparações entre o que vivenciou e o que vive, entre o que aprendeu e o que ainda está aprendendo, o que ensinou e o que está ensinando. Nesse sentido, é possível concordar com as palavras de Pimenta (1999), quando afirma que:

A identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação de práticas e desenvolve-se e adapta-se ao contexto sócio-político-histórico em que está inserido o professor. A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Quando questionado sobre a sua preferência profissional, P1 ressalta que na maioria dos anos em que esteve em sala de aula, sempre preferiu trabalhar com as turmas de alfabetização. Essa escolha se deve ao fato de que se identifica com esse nível de escolaridade, tanto no que se refere à faixa etária dos alunos quanto no que se refere às possibilidades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas.

Ao estabelecer comparações entre os primeiros anos de sua vida profissional e o que vivencia no presente momento, constata que as concepções de escola e de alfabetização são totalmente distintas daquelas tidas anteriormente. Antigamente, as crianças não frequentavam a Educação Infantil e sendo assim, era na primeira série o contato direto com o ensino formal. Acredita que isso fazia com que houvesse uma maior admiração, um maior interesse e mais respeito pela Escola.

Além disso, salienta que, durante muito tempo, assim como seus colegas, manteve a concepção de que a alfabetização era apenas uma mera aquisição do código escrito, que ajudava a formar os alunos para as fases seguintes. Nesse sentido, salienta que foi só depois de muito estudo, de muitos cursos, muitas leituras e muitas formações que passou a conceber a alfabetização como um processo de construção da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, Pimenta (2000) defende a ideia de que há a necessidade de ressignificar a didática para a elaboração de novas teorias, metodologias e práticas docentes, construindo conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores no sentido de transformar as condições de ensino. Ou seja, é preciso criar situações que lhes permitam refletir sobre a própria atuação pedagógica.

Dessa maneira, o entrevistado afirma que busca diferentes meios para melhorar a sua prática pedagógica: seja através de estudos individuais, por meio de trocas de experiências ou até mesmo participando de cursos de formação. Além disso, também procura fazer uma autoavaliação, identificando aspectos positivos e negativos de seu trabalho, pontos que deve manter e elementos que precisam ser modificados ou até mesmo eliminados.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1995) defende a ideia de que a formação de professores não é construída somente pela acumulação de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexão crítica sobre as próprias práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa do professor e dar valor aos saberes que adquiriu por meio das experiências que viveu.

P1 ainda ressalta que aprende muito dentro da própria escola, nas situações cotidianas, quando os alunos falam sobre seus desejos, suas vontades e suas necessidades, quando relatam o seu cotidiano, refletindo sobre o passado e planejando o futuro. Para o entrevistado, a escola é o espaço no qual pode se reconhecer e ser reconhecido como incentivador e produtor de conhecimentos coerentes.

Nesse viés, para Freire (1996) a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino e de aprendizagem, um espaço que permita dialogar, interagir, refletir, construir e, sobretudo, pensar. O autor ainda diz que precisa ser um local para criação, para transformação e superação das desigualdades, visando o desenvolvimento de um sujeito crítico e autônomo, consciente de seus direitos e seus deveres.

Dando continuidade ao trabalho, foi realizada a segunda a entrevista com o participante P2 e pode ser acompanhada no quadro que segue.

SUJEITO DA PESQUISA	
Identificação	Professor 2 – P2
Idade	30 anos
Área de atuação	Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Educação Infantil
Formação inicial na área	Pedagogia
Ano de conclusão	2008
Tempo de atuação	08 anos
Ano de ingresso no Sistema Municipal	2010
Outras habilitações/Especializações	Especialização em Interdisciplinaridade com ênfase em Psicopedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O entrevistado possui 30 anos de idade e reside na cidade de Floriano Peixoto. Atualmente trabalha em uma Escola localizada na Sede do Município, com uma turma de 3º ano (07 alunos) pela parte da manhã e uma turma de Pré B (12 alunos) no turno da tarde. Ao longo desses 8 anos de profissão, ficou fora da sala apenas durante um ano, quando trabalhou na Secretaria Municipal de Educação, exercendo o cargo de Supervisor Escolar.

O mesmo relata que a sua escolha profissional foi influenciada pelo fato de que durante a infância, a sua referência era o professor. Era ele o único profissional formado com quem convivia diretamente. Não havia ninguém da sua família que exercesse outra profissão além da agricultura. Por isso, para o entrevistado, o professor era o detentor de todos os conhecimentos, afinal, era ele quem trazia todas as informações, as notícias e as novidades.

Apesar do sonho de ser professor estar presente desde a infância, quando brincava com os primos de dar aula, quando escrevia pelas paredes de madeira da casa e na porta do roupeiro com os restos de giz que a professora sorteava, o caminho percorrido para chegar a docência não foi tão simples. Desde o ingresso na primeira série até a entrada no ensino superior, muitos foram os obstáculos a serem vencidos.

No ano de 2009 conseguiu o seu primeiro emprego como professor, através de um contrato oferecido pela prefeitura municipal, para trabalhar com uma turma de 1º ano. Conta que no início sentiu bastante insegurança, pois foi o período de implantação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos. Tudo era muito novo e os conteúdos a serem trabalhados com a turma do 1º ano não haviam sido definidos.

Sendo assim, teve que ir conhecendo os alunos, identificando as aprendizagens já consolidadas e as dificuldades existentes para definir o que iria trabalhar naquele ano letivo. Essa primeira experiência fez com que P2 percebesse que, antes de tentar ensinar algo a alguém, é preciso ouvir, entender, dialogar, enfim, conhecer o sujeito para construir a sua prática pedagógica com ele e para ele.

Nóvoa (1992) ressalta que é ao aceitar as inovações, ao assimilar as mudanças e ao repensar a prática pedagógica num processo de auto consciência sobre o que faz, como faz e por que faz em sala de aula, com os seus saberes e os de seus alunos, que o professor constrói a sua identidade profissional. E essa construção é um processo um tanto longo e complexo, porque necessita de tempo, tanto para conhecer a si mesmo quanto o outro.

P2 diz que ao ajudar no processo de alfabetização de um aluno, é como se ele próprio aprendesse a ler e a escrever novamente. Ao ver um aluno descobrir as primeiras letras, ao constatar que um aluno consegue juntar as sílabas e formar uma palavra, ao verificar que um aluno compreendeu aquilo que leu, é como se recebesse uma homenagem, uma condecoração, um troféu, enfim, é como se ganhasse um prêmio de valor inestimável.

Ao fazer uma retrospectiva sobre a sua trajetória profissional, afirma que, apesar de ter ingressado há pouco tempo na docência, já progrediu bastante profissionalmente. A sua maneira de conceber a educação e os próprios alunos vem se aprimorando dia após dia. Sabe que é preciso se atualizar, se modernizar e acompanhar as mudanças do contexto social. Reconhece a importância de reconstruir a própria prática.

Complementando, na compreensão de Freire (1996), um professor que não leva a sério a sua prática docente e que, por isso mesmo, não estuda, não luta para obter melhores condições e não reivindica materiais e recursos pedagógicos, se anula como professor. No momento em que não procura avançar, também acaba dificultando ou até mesmo prejudicando o desenvolvimento de seus alunos.

O entrevistado encerra a sua fala afirmando que, tem muito mais dúvidas que certezas e conseqüentemente muito mais perguntas do que respostas. Sabe da importância de continuar se qualificando e tem isso como um objetivo futuro. Não pretende parar seus estudos, muito pelo contrário, afirma que assim que surgir um curso que contemple os seus anseios e as suas necessidades, estará disposto a instruir-se novamente.

O posicionamento do entrevistado se alia ao de Nóvoa (1991) quando diz que a formação deve servir para estimular a criticidade e a reflexão, incentivando o pensamento autônomo e também o de grupo. Ao buscar uma formação, o professor estará fazendo um investimento pessoal, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Dando continuidade, foi realizada a terceira entrevista, que pode ser observada no quadro a seguir.

SUJEITO DA PESQUISA	
Identificação	Professor 3 – P3
Idade	51 anos
Área de atuação	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Formação inicial na área	Magistério
Ano de conclusão	1992
Tempo de atuação	29 anos
Ano de ingresso no Sistema Municipal	1991
Outras habilitações/Especializações	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O terceiro entrevistado foi denominado de P3. O mesmo tem 51 anos de idade e reside no interior do município de Floriano Peixoto. Atualmente trabalha no turno da tarde, com uma turma de 1º ano (09 alunos) em uma Escola situada na zona rural. É professor efetivo, com carga horária de 25 horas, sendo que está aposentado de uma matrícula há aproximadamente um ano.

Desde pequeno tinha a intenção de ser professor e acredita que isso tenha acontecido tanto pela influência das brincadeiras espontâneas com os irmãos quanto pelo fato das suas tias exercerem essa profissão. Recorda também que, tinha um vizinho, muito próximo, que vinha até a sua casa todos os dias para fazer os temas. Acabava lhe dando aulas, passando atividades em um pequeno quadro de giz que havia ganhado de seu pai.

E assim os anos foram passando, até que chegou o momento de escolher qual curso faria no Ensino Médio. Nesse período, sua família estava passando por problemas financeiros e, portanto, o desejo de ingressar no curso de Magistério não poderia ser consolidado. No entanto, mesmo sem ter experiência nenhuma na área educacional, foi convidado para dar aula em uma escola da zona rural do município de Floriano Peixoto.

Isso aconteceu porque, naquela época, faltavam professores para as escolas do interior devido ao difícil acesso e ao fato dos concursos serem realizados em espaços muito grandes de tempo. O convite foi feito por uma ex-professora, que na ocasião, trabalhava na Secretaria Municipal de Educação do município de Getúlio Vargas. Como a ausência de profissionais capacitados era grande, houve um período em que bastava saber ler e escrever com fluência para ser contratado e exercer a docência.

E assim, aos 22 anos de idade iniciou a sua trajetória profissional na escola. Mesmo sem ter nenhuma experiência na área e sem ter a titulação específica, passou a lecionar. Ao receber o convite, prontamente aceitou, sem pensar nas implicações que esta atitude poderia acarretar, afinal, o seu total desconhecimento poderia ter sido um fracasso, tanto para si mesmo, quanto para os alunos.

Para poder continuar atuando na área, em 1990 iniciou um curso de Magistério que era realizado no período de férias, no município de Passo Fundo. Esse curso teve a duração de apenas dois anos, pois como já havia cursado o Ensino Médio, pode aproveitar algumas disciplinas. No ano de sua conclusão do curso, fez o concurso da prefeitura municipal, sendo aprovado e efetivado para o cargo de professor.

P3 relata que ao longo dos anos, conforme foi adquirindo mais experiência, também foi começando a compreender melhor os alunos, os gostos e as preferências. E esse conhecimento permitiu que aprimorasse a sua prática pedagógica, que passasse a organizar os seus planejamentos de maneira diferenciada, atendendo os anseios, as necessidades e as expectativas das crianças, enfim, se comprometendo ainda mais com a aprendizagem.

Sob essa ótica:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se (FREIRE, 1983, p. 17).

Segundo o entrevistado, durante os 29 anos de trabalho em sala de aula, já atuou em diferentes turmas, desde a Pré-Escola até o 9º ano. No entanto, as turmas com as quais sempre preferiu trabalhar são as que se encontram no processo de alfabetização. Para ele é uma satisfação poder acompanhar o desenvolvimento do aluno, dia após dia, número por número, letra por letra e palavra por palavra.

P3 relata que sente que quando começou a dar aulas, as crianças tinham um desejo enorme de aprender, iam para a escola com uma vontade imensa, pois era nesse espaço que tinham as maiores possibilidades de aprendizagem. Acredita que na atualidade, a escola acabou perdendo um pouco a sua importância, pois as informações podem ser adquiridas em diferentes veículos, a qualquer tempo.

Por isso, ressalta a importância da reflexão na escola, da discussão coletiva do grupo, na tentativa de reverter a visão errônea que se tem dos estabelecimentos estudantis. Para o entrevistado, a escola precisa ser vista como um espaço de edificação de saberes, de interpretação e compreensão dos dados e das informações, na qual a prioridade seja a construção de conhecimentos.

Na visão de Alarcão (2001):

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos

e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

O entrevistado acredita que a partir de ações conjuntas e integradas, é possível fazer com que a escola volte a ser respeitada, valorizada e bem vista como era antigamente. E assim, após essas reflexões, teve fim a entrevista com o Professor 3. Para dar continuidade ao texto, segue a entrevista com o Professor 4.

Quadro 15 – Entrevista com o Professor 4.

SUJEITO DA PESQUISA	
Identificação	Professor 4 – P4
Idade	54 anos
Área de atuação	Educação Especial
Formação inicial na área	Magistério
Ano de conclusão	1993
Tempo de atuação	26 anos
Ano de ingresso no Sistema Municipal	1996
Outras habilitações/Especializações	Pedagogia – Especialização em Educação Interdisciplinar, Especialização em Psicopedagogia e Especialização em Recursos Humanos para Atuar com Deficiência Intelectual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O terceiro entrevistado foi denominado de P4. O mesmo tem 54 anos de idade e reside no interior de Floriano Peixoto. Trabalha em uma escola municipal situada na Sede do Município e está se dedicando exclusivamente aos alunos da Educação Especial e aos alunos do Apoio Pedagógico. Realiza atividades de reforço com as crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

Ao falar sobre a sua história de vida, P4 conta que decidiu ingressar na carreira docente porque a remuneração para o cargo de professor era bastante convidativa. Naquela época, não era necessário ter outra formação além do segundo grau, o que lhe permitiu ficar por dois anos trabalhando como docente. No entanto, com o passar do tempo, começou a sentir a necessidade de ter um suporte teórico, um apoio didático e um amparo legal. Por isso, resolveu ingressar no curso de Magistério.

Contudo, durante esse período, novas legislações foram implantadas e só poderia continuar na docência quem já tivesse formação na área. Como o entrevistado ainda não havia concluído, acabou sendo demitido. Essa demissão, ao invés de desestimulá-lo serviu como uma motivação. Concluiu o magistério e logo em seguida iniciou a graduação em Pedagogia. Pouco tempo depois, foi aprovado em um concurso público municipal.

Segundo o entrevistado, foram as atribuições e as responsabilidades além da profissão que lhe ajudaram a ser a pessoa que é hoje. O seu interesse e a sua boa vontade logo foram percebidos pelos gestores municipais, que lhe convidaram para prosseguir os estudos custeando as despesas de uma pós-graduação. E assim, na ânsia de aprender mais e mais, ingressou em curso de especialização em Educação Interdisciplinar.

Nessa perspectiva, Garcia (2008) defende que a formação de professores é um fator decisivo na melhoria do ensino e, portanto, com grande repercussão no conhecimento social, jurídico, político e pedagógico de seu trabalho. O trabalho docente é o fio articulador entre os saberes formais e os não formais, é o elo entre o que se aprende dentro e fora da escola, entre o que se entende por informação e o que se transforma em conhecimento.

Depois de alguns anos trabalhando em turmas de alfabetização com crianças de seis, sete ou oito anos, o professor foi convidado para trabalhar com uma turma de alunos com deficiência intelectual. No primeiro momento, relata que foi um choque muito grande pois, não tinha nenhum conhecimento específico na área e assim teve que ir tentando, de uma maneira ou outra, cativar e despertar o interesse das crianças e dos adolescentes.

Passado algum tempo, viu que não bastava à formação que tinha, por isso buscou uma nova especialização, desta vez pensando no atendimento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, fez um curso de especialização voltado ao ensino de deficientes intelectuais. Com esse curso passou a ter mais segurança, mais domínio e conhecimento sobre o assunto e sobre a maneira correta de trabalhar com os alunos.

Contudo, as duas especializações não lhe pareciam suficientes, por isso, foi em busca de uma terceira especialização, que lhe ajudasse a trabalhar com crianças que possuíssem dificuldades de aprendizagem. E assim, aos poucos, a paixão pelo processo de alfabetização foi se transferindo para a paixão pelo trabalho com deficientes intelectuais.

Segundo o entrevistado, ainda gosta muito das turmas de alfabetização, sendo que vê essa etapa como uma das mais importantes da vida escolar das crianças, no entanto, é na área da educação especial que tem se realizado pessoalmente e profissionalmente. É ao trabalhar com alunos que possuem algum tipo de deficiência que vê os seus esforços serem recompensados e se sente reconhecido.

Desse modo, Pimenta (1999) reflete que ao se reconhecer como sujeito social, ao avaliar os seus valores e a sua própria prática, o professor passa a ter uma nova visão de mundo, estabelecendo suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido daquilo que se entende por ser professor.

Ao finalizar as quatro entrevistas, após realizar a análise dos dados, é possível constatar que: são quatro professores, funcionários públicos, com histórias de vida pessoal e profissional completamente distintas. Apesar do número de entrevistados ter sido um tanto restrito, as contribuições que os mesmos agregaram a pesquisa foram extremamente valiosas e significativas.

Dessa maneira, depois de conhecer cada um, as suas vivências e as suas experiências, tornou-se fácil compreender o porquê de determinadas atitudes. A emoção, a seriedade e a empolgação com que se manifestam ao falarem sobre a educação, é a mesma que refletem em sala de aula.

5.2 CONVERSANDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA - AS RODAS DE CONVERSA

Após ouvir de forma individual cada um dos entrevistados, ficou combinado que nos reuniríamos para realizar as rodas de conversa. Para um melhor aproveitamento de tempo e de espaço, marcamos as rodas de conversa para os dias em que já estavam programadas reuniões de professores do Sistema Municipal de Ensino. Dessa forma, todos os envolvidos estariam presentes e poderiam participar do debate.

Assim, quando terminava o encontro com todos os docentes do Município, enquanto os demais professores iam para as suas casas, nós permanecíamos reunidos para discutirmos os aspectos relacionados a nossa própria formação. Optamos inicialmente pela realização de três momentos de discussão, sendo que, conforme a necessidade, poderíamos fazer alterações no cronograma.

Durante a realização da primeira roda de conversa, os entrevistados estavam um tanto ansiosos e curiosos, pois temiam que lhes fossem realizadas questões as quais não soubessem responder ou tivessem dificuldades em encontrar argumentos. Havia um clima de insegurança e desconforto, pois era a primeira vez que estavam sendo instigados a refletir e a se posicionar sobre suas próprias formações.

O fato de saber que seriam ouvidos, que seus apontamentos seriam considerados e, posteriormente, analisados e discutidos, lhes causou certo constrangimento e preocupação. Ao sentir essa apreensão, procurei lhes tranquilizar, afirmando que, estaríamos em um momento de construção conjunta, na qual nos escutaríamos, nos apoiariamos, discutiríamos, mas acima de tudo, nos respeitariamos, ainda que nossas opiniões divergissem.

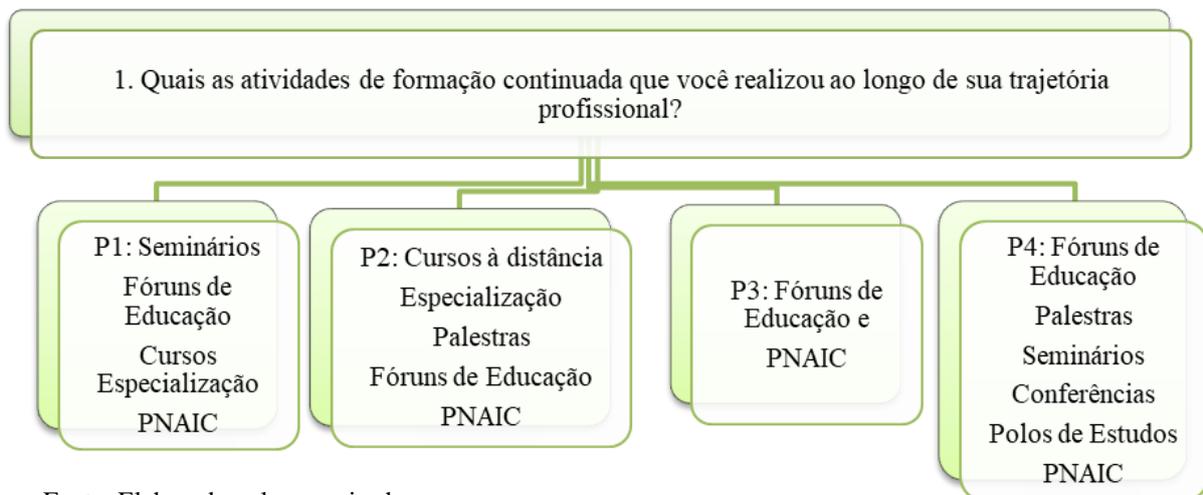
Nesse viés

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (FREIRE, 1991, p. 135).

E assim, após o entendimento de que não haveria pareceres certos ou errados, respostas melhores ou piores, nem argumentos superiores ou inferiores, pudemos iniciar a nossa conversa. O clima de tensão se dissipou e os professores voltaram a ter a empolgação e a motivação de sempre.

A temática do nosso primeiro encontro foi relacionada aos cursos de formação continuada que os professores participaram ao longo de sua trajetória profissional. Dessa maneira, assim que nos reunimos e nos posicionamos em formato de círculo para podermos nos visualizar melhor, iniciei a discussão com o questionamento da figura que segue:

Figura 3 – Organograma sobre as atividades de formação continuada.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quando questionados sobre quais as atividades de formação continuada que realizaram ao longo de sua trajetória profissional, os quatro entrevistados mencionaram vários tipos de cursos de formação: seminários, palestras, conferências, entre outros. Segundo eles, todos foram importantes porque sempre houve inovações, desafios ou proposta de mudanças, que ajudaram a fortalecer a prática pedagógica e a refletir sobre a qualidade da educação almejada.

Dessa maneira, segundo a fala dos entrevistados, pode-se perceber que, ao fazerem diferentes opções dentro da carreira profissional, os professores acabaram selecionando uma ou outra formação que lhes parecia mais conveniente e que poderia lhes auxiliar no exercício

da profissão. Assim, é possível constatar que alguns têm mais cursos de formação, outros menos, e isso é decorrente das escolhas que fizeram.

Pensando nessas escolhas, Nóvoa (1992) faz uma provocação ao falar sobre a profissão do professor:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1992, p. 10).

Para os docentes, as atividades que mais contribuíram com as suas práticas pedagógicas foram o Fórum de Educação de Getúlio Vargas e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pois retomaram aspectos imprescindíveis ao processo educativo, tais como: a importância da pesquisa no cotidiano escolar, a relevância dos jogos e das brincadeiras, a necessidade de se trabalhar a questão da diversidade em sala de aula, entre outros elementos.

Os professores acreditam que os cursos de formação são essenciais na carreira de qualquer docente, seja ele iniciante ou com uma vasta experiência. Em suas falas, os entrevistados deixam transparecer que os cursos são excelentes meios para se garantir a apropriação de conhecimentos e se consolidar os saberes já existentes.

É seguindo esta linha que Freire (1996) afirma que

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23).

Nota-se que os entrevistados reconhecem o quão necessárias são as formações em sua carreira docente. Em nenhum momento disseram que algum curso não lhes trouxe nenhum conhecimento, muito pelo contrário, salientam que, quando bem aproveitados, podem ser instrumentos para a modificação e a transformação da atuação em sala de aula.

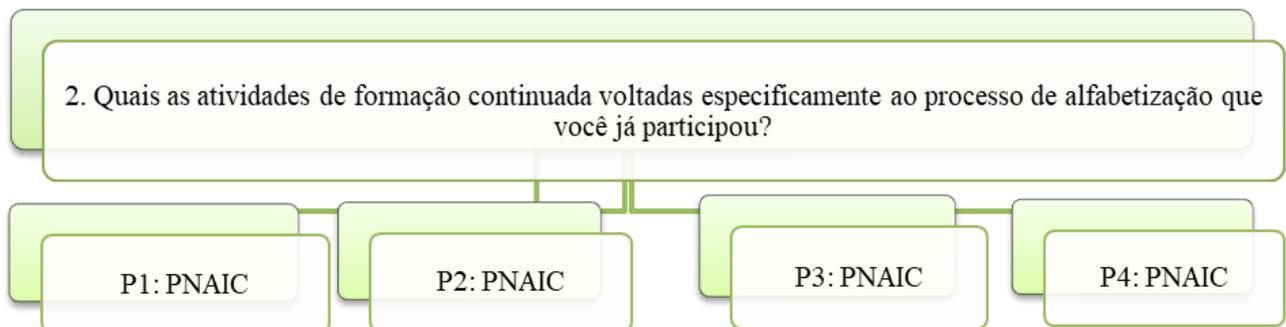
Ainda assim, percebe-se que são considerados realmente bons os cursos que trazem sugestões de atividades, que dão ideias de como trabalhar em sala de aula, que apresentam materiais alternativos, enfim, que trazem elementos prontos. As formações mais teóricas, que exigem uma maior reflexão e uma análise que vão além do momento, acabam sendo desmerecidas e menos valorizadas.

De acordo com Nóvoa (1995), nessa perspectiva, é necessário que a formação continuada trabalhe:

[...] no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Seguindo, foi realizada a segunda pergunta do dia:

Figura 4 – Organograma sobre as atividades de formação voltadas ao processo de alfabetização.



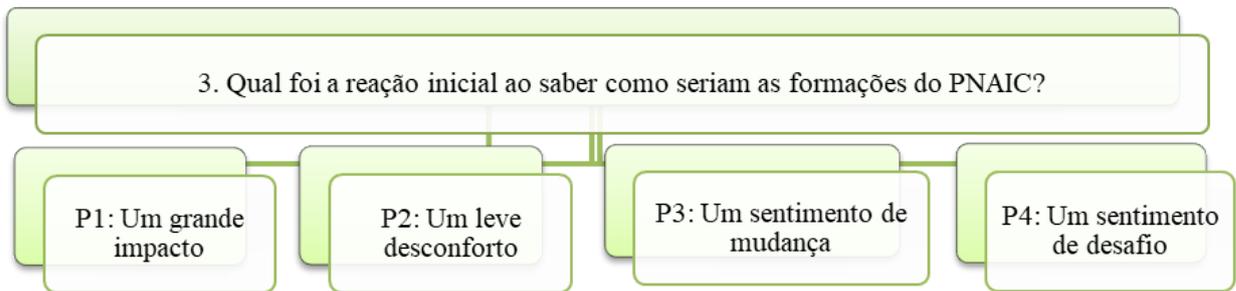
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esse questionamento ocasionou um momento de bastante inquietação no grupo. Os entrevistados ainda não haviam se dado conta de que o PNAIC tinha sido a primeira iniciativa voltada especificamente ao processo alfabetizacional. Alguns perceberam que, apesar de terem mais de vinte anos de experiência na área da alfabetização, nunca haviam participado de um curso totalmente vinculado a essa temática.

Isso lhes fez refletir sobre a necessidade e a urgência da oferta de cursos de formação continuada voltados aos professores alfabetizadores. E nessa premissa de reconhecimento da necessidade de uma formação mais específica e consistente, Nóvoa (1992) salienta que, mais do que os outros professores, aqueles que são alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, tendo em vista a importância, a complexidade e a relevância social e educacional de seu trabalho.

E a última pergunta da manhã foi deixada propositalmente para o fim do encontro, pois pensei que poderia haver alguma resistência ou até mesmo pouca participação por parte dos entrevistados.

Figura 5 – Organograma sobre a reação ao saber a respeito da formação do PNAIC.



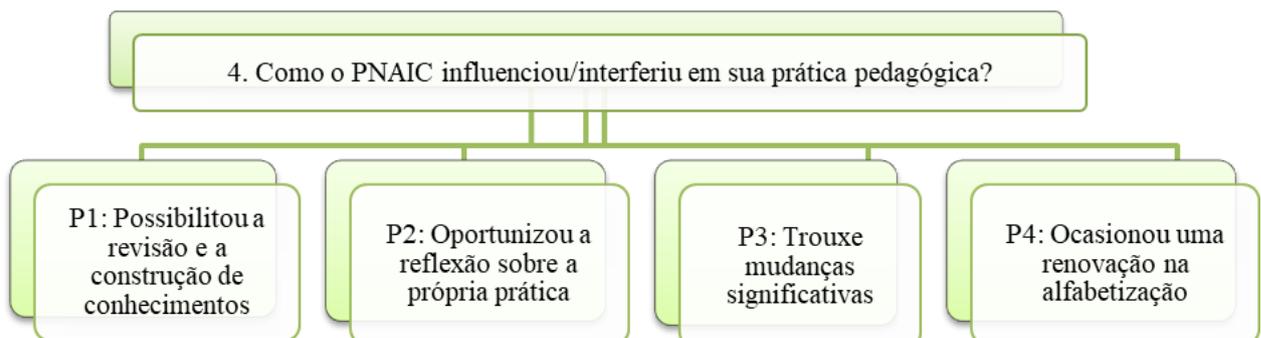
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Contudo, contrariando minhas expectativas, quando questionados sobre as primeiras reações que tiveram ao saber como seriam as formações do PNAIC no Município, os quatro entrevistados foram bastante sinceros. Relataram que, apesar de terem consciência das propostas e das ações do Programa, logo no início se sentiram um tanto incomodados, pois não haviam se conscientizado da grandiosidade e do grau de exigência do mesmo.

Em suas falas, os entrevistados deixam claro que não acreditavam que o Programa fosse dar certo. Para eles, seria apenas mais uma das tantas formações que iniciavam e não tinha uma continuidade. Os quatro professores disseram que, por se tratar de um projeto de grande proporção, tinham poucas esperanças que ele fosse trazer algum resultado ou benefício.

O segundo momento das rodas de conversa foi mais tranquilo, pois os entrevistados já conheciam a sistemática de organização dos questionamentos, demonstrando uma maior segurança e autonomia. Nessa manhã, foram discutidas apenas duas questões, no entanto, as mesmas propiciaram um debate bastante proveitoso, pois permitiram que todos se manifestassem e expusessem seus posicionamentos.

Figura 6 – Organograma sobre a influência do PNAIC na prática pedagógica.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao iniciarem as falas sobre as influências e as interferências do PNAIC em sua prática pedagógica, os entrevistados foram bastante expressivos. Segundo eles, o Programa trouxe significativas mudanças no seu cotidiano de educadores. Foram apontados inúmeros aspectos, como pode ser visto nos fragmentos dos relatos que seguem:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi muito importante na minha prática pedagógica [...] Passei a refletir sobre a metodologia das minhas aulas, a fazer mais leituras, a compreender melhor os conteúdos e comecei a modificar algumas atitudes que faziam parte da rotina da escola [...] O Programa me mostrou um novo jeito de trabalhar com as crianças, de ensinar com prazer e de reconhecer os avanços. Através da ludicidade, das brincadeiras, dos jogos e das leituras houve uma verdadeira renovação na alfabetização [...] Aprendemos a importância da leitura deleite, aprendemos como explorar os jogos de maneira correta, como trabalhar de acordo com a realidade do estudante, como fazer as crianças desenvolverem o raciocínio lógico através de variadas atividades [...] Também percebi que a rotina é fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois é a partir dela que são sanadas várias dificuldades que a criança tem [...] (P4).

Além disso, os entrevistados argumentaram que durante as formações, podiam expor seus posicionamentos, seus argumentos, suas dúvidas, seus anseios e suas angústias. Para P2, os encontros do PNAIC eram uma oportunidade de troca, de socialização e de construção conjunta. Um momento para falar, para ouvir, para ser escutado, para dar e receber, e consequentemente, para aprender e para ensinar.

Durante as discussões, foi ressaltada a importância do preparo do professor frente às exigências do sistema educacional, ou seja, o educador precisa estar sempre aprendendo para poder ensinar com qualidade, conforme Gadotti (2009) precisa dominar, além do texto, o contexto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto político, econômico, cultural, enfim, histórico do que ensina.

Corroborando com essa concepção, Alarcão (1996) reforça que o professor tem de assumir uma postura autoformativa e autonomizante, descobrindo as potencialidades que detém, de modo a conseguir ir buscar em seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro. É fundamental que ele se sinta capaz de imitar sem copiar, de recriar, de transformar, só assim conseguirá refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

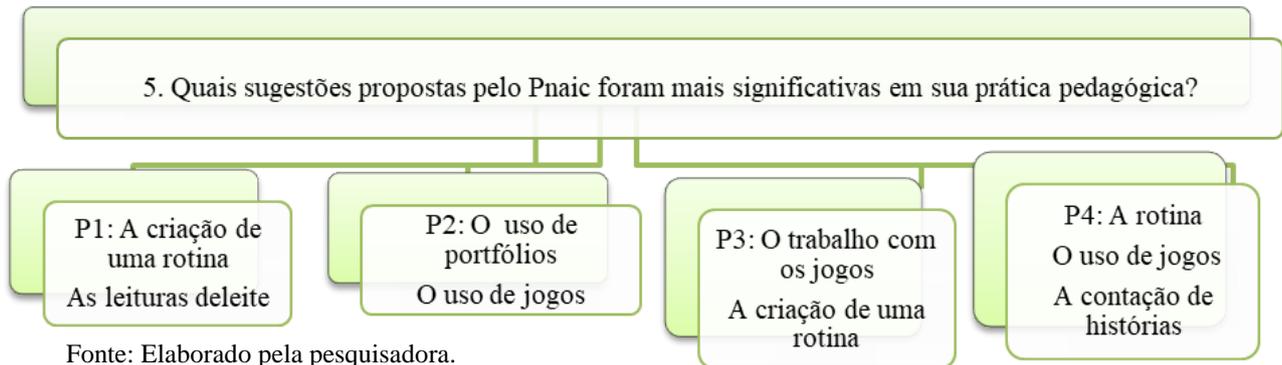
Nessa mesma perspectiva,

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).

Sendo assim, ao analisar as falas dos professores, pude observar que o PNAIC causou certo alvoroço em seu processo de implantação, pois desestabilizou os planejamentos e modificou algumas estruturas, exigindo mais estudo, mais pesquisa, mais dedicação e conseqüentemente, comprometimento e responsabilidade por parte dos envolvidos.

Continuando a conversa, introduzi o seguinte questionamento:

Figura 7 – Organograma sobre as sugestões do PNAIC.



Ao serem questionados sobre as propostas pedagógicas que o PNAIC trouxe, os professores deram um destaque especial a algumas questões. Um dos elementos mais citados nas respostas foi a criação de uma rotina. Segundo os entrevistados, eles não davam tanta importância para a rotina, acreditavam que nos Anos Iniciais ela já não era tão necessária quanto na Educação Infantil.

Outro aspecto bastante mencionado foi a questão da presença da ludicidade em sala de aula. Para os educadores, ainda faltava um pouco de conhecimento sobre o assunto. Não tinham clareza sobre o que era preparar a aula de maneira lúdica. Ou seja, o uso de jogos, cantigas e brincadeiras era um momento à parte e não relacionado com os conteúdos. Caso o aluno fizesse todas as atividades propostas, poderia ir brincar, jogar ou cantar.

Além desses elementos, também foi falado a respeito dos livros de literatura infantil e da importância de se ler ou contar histórias para as crianças do Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, os professores salientam que, contavam histórias com intenção, ou seja, para fazer questionários, para fazer desenhos. Não havia um momento para a contação de história pelo simples ato de contar, de apresentar um livro para simples apreciação e escuta dos alunos.

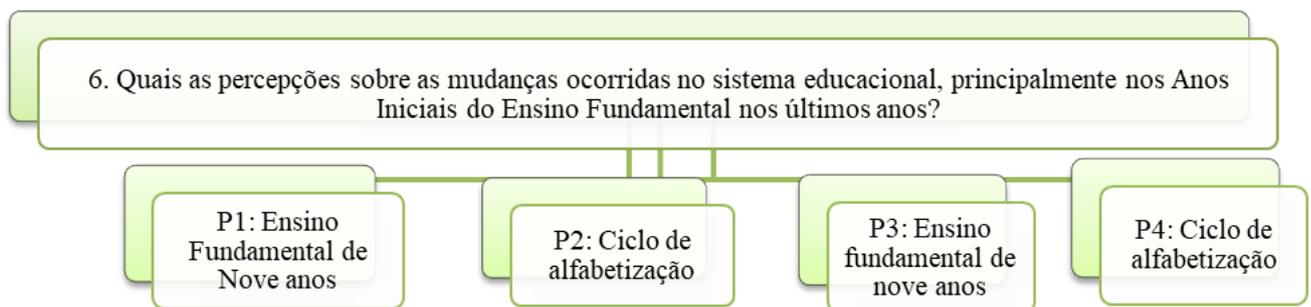
Outro aspecto que teve destaque nas análises dos professores se refere à construção de portfólios para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Cada professor tinha liberdade para organizar os registros da maneira que achasse melhor, no entanto, alguns

requisitos a serem preenchidos eram comuns a todos. Foi organizado um roteiro de avaliação para ter um padrão de referência, como pode ser visto em anexo.

Assim, conforme os professores iam relatando as situações propostas pelo PNAIC, era possível perceber o quanto as mesmas haviam sido significativas e valiosas em sua docência, o quanto haviam feito uso das sugestões em sala de aula e o quanto haviam se envolvido com o curso a ponto de esperar pelo próximo encontro.

Em nosso terceiro e último momento de discussão, iniciei os trabalhos questionando a respeito de como os entrevistados percebem e concebem as mudanças que vinham ocorrendo na educação ao longo anos. Como nos encontros anteriores haviam mencionado tantas vezes a respeito das transformações do sistema escolar, aproveitei para questioná-los sobre isso e como essas mudanças interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Figura 8 – Organograma sobre as mudanças do sistema educacional.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para os professores as maiores modificações dos últimos anos se referem a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos e também ao entendimento do 1º, 2º e 3º anos como um Ciclo de Alfabetização. Esses dois elementos foram fortemente apontados nas falas dos entrevistados, sempre objetos de preocupação, de dúvidas, de discussão e até mesmo de contradição dentro do próprio sistema educacional.

Com a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração e essa alteração causou bastante controvérsias dentro dos estabelecimentos educacionais. Segundo os entrevistados, não havia um plano de estudos, um currículo ou até mesmo um planejamento específico para atender as turmas, principalmente as do 1º ano.

Os entrevistados ressaltam que tinham inúmeras dúvidas, mas poucos esclarecimentos. Faltavam materiais pedagógicos, livros didáticos, enfim, subsídios que pudessem contribuir com o entendimento do que deveria ser trabalhado, aprofundado e consolidado em cada ano.

Sendo assim, para tentar resolver essa situação, os professores se reuniram e definiram juntos, alguns conteúdos que seriam abordados durante o ano letivo.

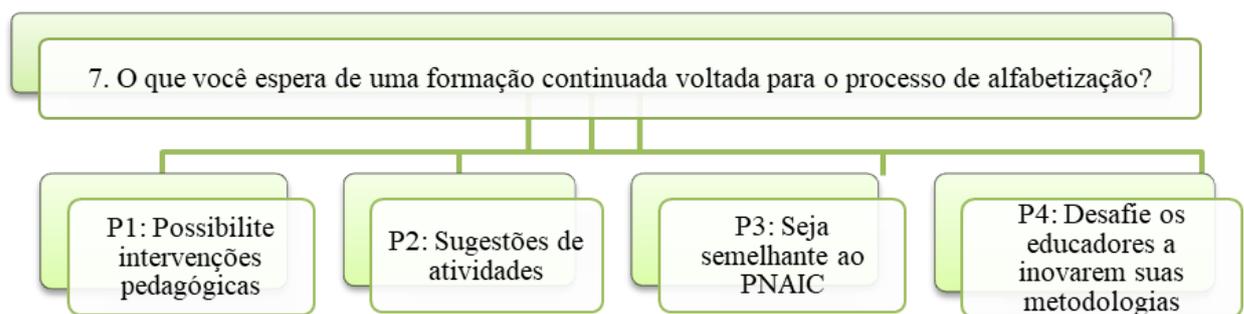
Outro elemento que ainda causa algumas discussões nos espaços escolares é a questão do Ciclo de Alfabetização, ou seja, do entendimento de que as turmas do 1º, 2º e 3º ano formam um bloco pedagógico no qual não há retenção e as avaliações são realizadas através de pareceres descritivos. Na opinião dos educadores, essa iniciativa, proposta legalmente através dos documentos norteadores do PNAIC é um tanto complexa, uma vez que divide opiniões e posicionamentos.

Em seus apontamentos, os entrevistados também deixam transparecer que se sentem desanimados ao ver que, apesar do PNAIC ter sido um programa de grande valia, muitas das suas proposições já se perderam. A troca de gestores e até mesmo dos próprios professores, a falta de um acompanhamento sistemático das ações, o pouco entendimento sobre os objetivos e as finalidades do programa, foram alguns elementos que dificultaram e ainda dificultam a consolidação da aprendizagem.

Assim, os entrevistados afirmam que procuram manter aquilo que aprenderam nas formações, que tentam propagar as atividades mais significativas, socializando, verbalizando e apresentando suas experiências para que outros profissionais possam ter acesso as mesmas.

E para o encerramento desse momento de rodas de conversa, foi realizado o seguinte questionamento:

Figura 9 – Organograma sobre o que se espera de uma formação continuada.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Este último questionamento foi de bastante relevância, tendo inúmeras contribuições, uma vez que os professores salientam a necessidade e a importância de um projeto que contemple a área da alfabetização. Para eles, assim como as crianças vão mudando, as metodologias, os planejamentos, as atividades cotidianas precisam ser adaptadas, reformuladas e algumas vezes, reconstruídas.

Para mim, uma boa formação continuada é aquela que proporciona a construção de conhecimentos, trazendo sugestões de atividades, metodologias a serem desenvolvidas [...] Uma boa formação é aquela que permite que a teoria seja colocada em prática, que possibilita que as atividades aprendidas durante o curso sejam realizadas com os estudantes, tanto aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem como aqueles que aprendem mais rapidamente. Também penso que a formação não precisaria ser fora do Município. Assim como no PNAIC, poderíamos ter alguém que viesse até as escolas para trabalhar conosco, que conhecesse a nossa realidade e que soubesse do contexto dos nossos alunos. Isso facilitaria todo o processo (P2).

Outro posicionamento:

Bom, primeiro, eu gostaria que, se fosse possível, houvesse uma formação dentro da nossa carga horária, pois muitas vezes o que impede a minha participação em alguns cursos é a falta de horário disponível. Outra questão é o deslocamento, pois se fosse realizada dentro do próprio município, facilitaria muito para mim, que moro no interior. Agora, falando dos aspectos pedagógicos, espero que a formação continuada seja voltada a construção de atividades que desafiem os educadores a inovarem suas práticas pedagógicas. Que possamos reconstruir alguns conceitos, que possamos modificar nossas metodologias, aprofundar algumas teorias, para poder acompanhar os avanços da tecnologia, para saber como agir diante do excesso de informações e estímulos sonoros e visuais que os meios de comunicação oferecem. Vejo que muito do que aprendi na graduação já está ultrapassado, muito do que vi no último curso que participei já não serve mais para o momento, por isso penso que as formações deveriam ter uma continuidade, uma progressividade [...] As discussões, os debates, os estudos e as pesquisas precisam ser constantes (P4).

Percebeu-se que o anseio dos professores é pela troca de experiências, de momentos de reflexão e de ampliação de conhecimentos a partir da vivência e para a prática em sala de aula. Por ser um grupo em que predomina grande experiência com alfabetização e trabalho docente, percebe-se a necessidade da interação com o próprio grupo, do estudo coletivo, buscando apoio na teoria para refletir sobre a prática em sala de aula.

5.3 REFLETINDO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA - AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Dessa forma, após analisar os dados levantados com as entrevistas e as rodas de conversa, foi possível identificar quatro categorias distintas e ao mesmo tempo complementares:

1. A influência da trajetória pessoal na vida profissional.
2. A importância da formação inicial e continuada na carreira docente.
3. As implicações do PNAIC na prática pedagógica.

4. A formação continuada como um subsídio para a consolidação do processo de alfabetização.

Assim, a seguir, trago algumas contribuições teóricas que fazem referência aos aspectos elencados nas falas dos entrevistados.

5.3.1 A influência da trajetória pessoal na vida profissional do professor

Ao refletir sobre a influência da trajetória pessoal na vida profissional dos professores, é possível vislumbrar que as vivências particulares acabam tendo um grande reflexo nas práticas pedagógicas dos mesmos. A herança genética associada à herança cultural são responsáveis pela construção do ser humano, influenciando nos seus valores, suas crenças e seu caráter.

Dessa forma, as experiências que os professores vão tendo desde o seu nascimento e ao longo do seu desenvolvimento irão se refletir na sua maneira de ser ou agir. Por isso é importante o autoconhecimento, para poder entender algumas ações, para poder pensar a respeito das escolhas e refletir sobre as atitudes.

Segundo Larrosa (2003)

[...] nossa própria experiência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecendo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade (LARROSA, 2003, p. 41).

Reforçando essa ideia, para Nóvoa (1992) o movimento de compreensão das histórias de vida dos professores é de extrema importância, pois ao refletir sobre a vida pessoal é possível compreender aspectos relevantes do percurso profissional. Através da investigação do passado do professor pode-se identificar aspectos que interferem de forma positiva ou negativa na sua atuação.

Segundo Goodson (1992):

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos do nosso sentido do eu. De acordo com 'quanto' investigamos o nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática [...]. Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo (GOODSON, 1992, p. 71-75).

É por meio das suas vivências e experiências que os educadores vão se constituindo como sujeitos, formando sua identidade, definindo o seu caráter, revelando as suas escolhas, expressando as suas ideologias e defendendo as suas convicções. Nessa lógica, Nóvoa (1992) salienta que é preciso conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas.

Ao se conhecer o professor e a suas histórias de vida, ao se ter consciência sobre o seu passado, sobre as influências recebidas, sobre as lições que aprendeu, sobre as dificuldades que enfrentou, torna-se possível compreendê-lo como sujeito, como um ser capaz de auxiliar no desenvolvimento de outro ser, alguém humano, solidário, comprometido e interessado.

E o professor, ao revelar a sua trajetória, ao permitir que outros conheçam as suas vivências e que saibam das suas experiências, está demonstrando humildade, generosidade e disponibilidade para o diálogo, para a análise e para a discussão. Ao falar sobre si, automaticamente faz um exercício de reflexão e de partilha de saberes, valorizando a si próprio e aqueles que o cercam.

5.3.2 A importância da formação continuada na carreira docente

Durante as conversas formais e informais que tive com os entrevistados, percebi que os mesmos reconhecem a importância que as formações tiveram em suas práticas pedagógicas. Ainda que alguns cursos tenham sido rápidos, com poucas contribuições teóricas ou pedagógicas, cada formação é concebida como uma nova oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Sácristan (1995) menciona que a formação do professor deve ser pensada de maneira que possa contemplar os conhecimentos básicos para o exercício profissional, mas também permitir refletir sobre as habilidades necessárias para o enfrentamento dos entraves que surgem no contexto educativo. Envolvendo também, a percepção do papel social do educador, dentro de uma sociedade repleta de contradições e de relações desiguais.

No entanto, na concepção de Nóvoa (1995)

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam

que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p.24).

Dessa forma, constata-se que ainda há muito para avançar no que se refere à formação continuada dos educadores. É preciso que as instituições formadoras se preocupem com a qualidade dos cursos, priorizando os fundamentos teóricos e possibilitando intervenções práticas, investindo em ações que garantam uma boa formação ao profissional que estão formando.

Segundo Libâneo (2002) devido ao fato dos cursos de aperfeiçoamento estarem um tanto desvalorizados, os professores formadores acabaram tornando-se reféns de um baixo senso de profissionalismo. Com isso, muitos perderam o interesse em participar ativamente na construção do projeto político democrático, na elaboração dos componentes curriculares e na definição dos métodos de ensino.

Alguns programas de formação de professores se tornaram pouco eficientes, uma vez que não fornecem os subsídios necessários para uma real formação. Assim, antes de qualquer proposta de formação, é preciso que se conheça o sujeito que se pretende formar, que se considere o contexto social no qual o mesmo está inserido e que se realizem ações que possibilitem a vinculação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos.

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação "teórica" tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO, 2011, p. 45).

É preciso investir na criação de cursos de formação que possibilitem a construção de conhecimentos, que instiguem o sujeito a refletir, a analisar, a criticar e a se posicionar diante de diferentes situações. Fazem-se necessárias qualificações que contribuam com o desenvolvimento dos profissionais de maneira integral, dando todo o suporte teórico, mas também permitindo a sua interação com o espaço escolar.

5.3.3 As implicações do PNAIC na prática pedagógica

Segundo os entrevistados, apesar da resistência inicial, no decorrer do tempo, o programa foi se mostrando de grande valia para o processo de ensino e aprendizagem. A formação oportunizada através do PNAIC permitiu a revisão e a apropriação dos conceitos teóricos e metodológicos, mas também possibilitou a troca de experiência entre os professores, valorizando os saberes de cada um.

Sob essa ótica, Nóvoa (1992) salienta a busca por espaços de formação participada que deem voz aos professores, tendo como ponto de partida a própria prática. Espaços que se considere o professor como produtor de conhecimentos e não como mero receptor, em que ele possa assumir a sua condição de sujeito, sendo formador e formando ao mesmo tempo.

Com o Pacto, os docentes tiveram a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, mas também compartilhar as suas experiências, as suas ações, os seus planejamentos, enfim, as suas atividades cotidianas. Reforçando essa ideia, de acordo com Alarcão (1996), a formação deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada docente, permitindo que o professor construa seus saberes e sua identidade profissional.

Conforme Mizukami (2002) o objetivo da formação continuada há de ser a busca de novos caminhos para o desenvolvimento na tentativa de solucionar os problemas e os desafios educacionais. Isso deve acontecer por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as próprias práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção da identidade docente.

O Pacto, apesar de todos os entraves, conseguiu reavivar a autoestima dos educadores fazendo com que os mesmos se sentissem atores e autores do processo educativo. Ao valorizar os saberes dos professores, o Programa lhes deu mais autonomia e segurança para falarem a respeito de suas aulas, para discutirem e analisarem questões particulares que se fazem presentes no cotidiano escolar.

Para Libâneo (2002), a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a transformação das práticas docentes, auxiliando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Não basta saber sobre as dificuldades da profissão, mas sim é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Dessa maneira, ao participarem do PNAIC, os professores tiveram a oportunidade e a possibilidade de refletirem sobre sua prática, de revisarem metodologias e conteúdos, de utilizarem materiais pedagógicos como subsídios, de empregarem fichas de acompanhamento para facilitar a avaliação, de debaterem sobre temáticas atuais e relevantes, entre tantos outros aspectos.

Contudo, apesar da formação ter sido proporcionada a todos de forma igualitária, cada docente tem a sua própria maneira de interpretar, vivenciar e socializar o que aprendeu. A formação foi a mesma para todos, mas a maneira como cada um conduziu e fez uso daquilo que vivenciou, variou de pessoa para pessoa. Assim, não há como medir de forma quantitativa os resultados da implantação do Programa.

O que se pode perceber, é que sim, houveram mudanças, tanto na organização do espaço das salas de aulas quanto nos próprios planos de estudos. Se essas mudanças continuam ou não, depende muito de cada docente. Alguns conseguem continuar inovando, criando, modificando, já outros, quando não há um acompanhamento constante, acabam se desestimulando.

5.3.4 A formação continuada como um subsídio para a consolidação do processo de alfabetização

De acordo com os entrevistados, o professor que trabalha na área da alfabetização precisa estar sempre avançando, evoluindo e se atualizando para tentar acompanhar as transformações pelas quais passa o processo educacional. Mudam as leis, mudam as metodologias, mudam os recursos, mudam os alunos e é preciso se adequar ou se adaptar a essas mudanças.

Para Garcia (2008) a formação do professor alfabetizador deve ser um processo contínuo, levando em consideração as constantes modificações que a sociedade vem passando em seus contextos sociais e culturais, o que implica diretamente no uso da leitura e da escrita. Sendo assim, tanto a formação do professor quanto a sua prática pedagógica recebem influência das transformações que redirecionam todo o processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo essa linha de pensamento, Kramer (2006) salienta que os programas de formação de professores voltados para a alfabetização devem ser programas de formação cultural, assegurando que a leitura e a escrita sejam experiências proveitosas, cheias de significado e evitando que sejam tão somente espaços de instrução nos métodos e técnicas disponíveis.

Nesta perspectiva, não basta apenas o professor ter a formação adequada, é preciso saber usá-la de forma a favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Sabe-se que o processo de alfabetização é um tanto complexo e que cada criança tem a sua própria maneira e o seu próprio tempo para aprender, por isso, quanto mais subsídios pedagógicos e didáticos o docente tiver, maiores serão as possibilidades de facilitar a construção de conhecimentos.

Para Schön (1992) os cursos de formação precisam trabalhar a concepção de que o profissional docente não é um mero informante, mas sim um crítico reflexivo sobre a sua prática. Essa observação pode ser consigo mesmo, com seus alunos e com os seus pares ou com os demais educadores, buscando um aperfeiçoamento em sua ação pedagógica e ressignificando a sua profissionalização como professor.

Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (1991) a formação continuada tem, entre outras finalidades, a proposição de novas metodologias, colocando os profissionais a par das discussões teóricas atuais tendo a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

Garcia (2008) ainda ressalta que um dos maiores desafios dos professores alfabetizadores é fazer com que o processo de alfabetização seja um rico momento de desenvolvimento da autonomia e criticidade dos alunos, transmitindo-lhes autoconfiança e auxiliando para que sejam capazes de ler criticamente a palavra do outro e a escrever criativamente a sua própria palavra.

Dessa maneira, é possível perceber que uma formação continuada de qualidade com a metodologia adequada, propostas diversificadas e estratégias coerentes pode contribuir de maneira significativa com o processo de alfabetização. Quando se investe no professor alfabetizador, com ações que reforcem a sua prática pedagógica, também está se investindo no aluno e na sua aprendizagem.

5.4 ALGUMAS REFLEXÕES

Durante as entrevistas e as rodas de conversa, muitos aspectos chamaram atenção, principalmente os que se referem à motivação e a afetividade. Os professores mencionaram diversas vezes a necessidade de estudar, mas também de gostar daquilo que ensina, de despertar o interesse do estudante através de situações lúdicas, desafiadoras, considerando os saberes já existentes e visando a construção de novos conhecimentos.

Uma das inquietações que se percebe é com relação à preocupação de trabalhar a partir do contexto do aluno, valorizando aquilo que o mesmo traz consigo e inserindo novas aprendizagens de forma a ajudá-lo na sua formação intelectual e pessoal. Além dos conteúdos formais, os professores ressaltam a importância do trabalho com os saberes sociais e culturais.

Assim, para os professores, é importante que haja comprometimento e seriedade no exercício da profissão, uma vez que é na escola, dentro da sala de aula que se podem realizar

pequenas ações que no futuro poderão se revelar grandes atitudes. Diante dessa perspectiva, é possível concordar com o posicionamento de Freitas (2009) quando afirma que

Uma sociedade de desiguais, excludente, dificilmente demandará uma escola universalizada com real acesso de todos a todos os conteúdos. É uma luta difícil, mas necessária. Entretanto, esta luta começa no dia-a-dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano. Além de perguntarmos, hoje, como mudaremos esta sociedade, é necessário que nos questionemos sobre o que podemos fazer na nossa prática escolar diária, agora. Ser um profissional comprometido significa agir, concreta e cotidianamente, em pequenos espaços como o da sala de aula, pela melhoria do aprendizado dos estudantes. Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quanto outros espaços de luta por melhores condições de vida (FREITAS, 2009, p. 21).

Ainda, os professores lembraram do tempo em que foram alfabetizados e constataram então que, muito do que fazem em suas salas de aula é o que aprenderam com os seus próprios professores. Nesse sentido, perceberam que nem tudo o que fazem e que tem como certo realmente é o que é significativo para a criança.

Muitas das questões levantadas durante os encontros foram: Por que ensinar determinado conteúdo? Qual será a utilidade dessa aprendizagem na vida da criança? As aulas estimulam o pensamento e a construção ou priorizam a cópia e a memorização? Todos estão aprendendo da maneira que ensino? Estou fazendo com que aprendam ou com que decorem?

E assim, chegou-se a conclusão de que as respostas para esses questionamentos só poderão ser adquiridas quando o professor começar a refletir sobre a sua conduta profissional, sobre o seu fazer pedagógico e sobre a sua rotina diária em sala de aula. Não há um manual pronto e nem uma fórmula mágica capaz de fazer com que todos aprendam ao mesmo tempo, da mesma maneira e com a mesma intensidade.

Dessa maneira, é preciso que se tenha consciência de que o professor precisa estar em constante formação e aprimoramento. Quando mais buscar conhecimentos, quanto mais pesquisar, fizer leituras, participar de debates, mais seguro será. Quanto mais investir em sua formação mais suporte teórico e pedagógico terá. E quanto mais comprometimento, mais chances de consolidar o processo de alfabetização.

6 PRINCÍPIOS PARA UMA FORMAÇÃO CONTINUADA SIGNIFICATIVA

Os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. Assim sendo, é preciso rejeitar as tendências que apontam no sentido de separar a concepção da execução, tendências que põem nas mãos dos professores pacotes curriculares pré-desenhados prontos a serem aplicados, que procuram sobrecarregar o cotidiano dos professores com atividades que lhes retiram o tempo necessário à reflexão e à produção de práticas inovadoras (NÓVOA, 1998, p.10).

Após o estudo e análise dos dados encontrados através das entrevistas e das rodas de conversa, foi possível vislumbrar como pode ser elaborada a construção de um projeto de formação continuada que contemple as necessidades, os desejos e os interesses dos professores alfabetizadores das escolas municipais de Florianópolis.

A pesquisa revelou dados como: a história de vida pessoal e profissional dos professores, as influências da implantação do PNAIC na prática pedagógica, as dificuldades encontradas no decorrer do processo e os anseios por uma formação continuada de qualidade.

Diante do exposto, o presente capítulo tem como objetivo contribuir com o registro de princípios para elaboração de um projeto de formação continuada significativo para os professores alfabetizadores do Município, considerando as suas aspirações e as suas expectativas, ouvindo os seus posicionamentos e as suas particularidades, respeitando as suas ideologias e as suas concepções no processo de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, para Candau (1996) é possível identificar dois modelos de formação continuada: a formação clássica e a formação nova. A formação clássica é aquela que enfatiza a reciclagem e a atualização, concebendo as universidades como os espaços apropriados para a produção do conhecimento.

Na formação nova:

- O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus. (Atualmente Educação Básica).
- Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 1996, p. 143).

Segundo Kramer (2006) para que um projeto de formação continuada possa ser consolidado, é necessário observar alguns aspectos, tais como: a definição das prioridades e a destinação adequada dos recursos financeiros; a formação de profissionais para exercerem a função de formadores; a elaboração e concretização de políticas de acesso à escrita (livros, jornais, revistas) de forma que o professor se veja e seja produtor e consumidor do conhecimento escrito e a recuperação social do valor da escola.

Nessa concepção, segundo Freire (1991), faz-se necessário

identificar o perfil do professor que se pretende formar, professor como sujeito que promove mudanças efetivas em sua prática pedagógica, em consonância com as mudanças sociais mais amplas. Esse professor, portanto, é aquele capaz de: fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo. O professor tem o dever de reviver, de renascer a cada momento de sua prática docente (FREIRE, 1991, p.103).

Assim, após a pesquisa realizada por intermédio das entrevistas e das rodas de conversa, foi possível identificar alguns aspectos que se fazem necessários na proposição de um curso de formação continuada. Dessa maneira, tendo como subsídio várias fundamentações teóricas, estabeleci alguns princípios para uma formação continuada significativa, como pode ser visto na figura que segue:

Figura 10 – Organograma sobre os princípios de uma formação continuada.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na seção seguinte, será apresentado cada um dos princípios sobre a proposta a ser feita aos profissionais da educação do município de Floriano Peixoto.

6.1 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

Para que haja um salto de qualidade na aprendizagem é preciso fazer com que todas as políticas voltadas para a melhoria das condições materiais ou não das escolas (formação de professores, gestão democrática, ciclos, etc.) estejam subordinadas à prioridade da aprendizagem [...] Direito à educação é direito de aprender na escola. Há ainda que se observar que, muitas vezes, melhores condições de ensino não se traduzem em melhoria da aprendizagem do aluno. Existem muitos fatores que conduzem à aprendizagem. Por isso, não basta matricular na escola. É preciso matricular seus sonhos, sua cultura, seu projeto de vida. Para isso não bastam planos. Precisamos de mais do que isso: precisamos de uma educação para o sonho, para a utopia, uma educação para um outro mundo possível (GADOTTI, 2008, p. 129).

A realização de um curso de formação continuada dentro do próprio espaço da escola é um desejo comum a todos os professores alfabetizadores. Acreditam que, quanto mais proximidade mantiverem com o contexto de atuação, mais significativa será a formação.

Os professores apontam para o fato de que a distância, a necessidade de se manter afastado de casa e as despesas extras acabam sendo fatores decisivos no momento da escolha da realização de um curso. Nesse sentido, salientam que, quanto mais conexos com o seu local de trabalho ou com a sua residência, menos cansaço, menos transtornos e conseqüentemente, um melhor aproveitamento de tempo e mais disposição.

Pode-se ainda pensar que, se as formações forem realizadas dentro do espaço escolar, os professores poderão se sentir mais a vontade para expor seus posicionamentos, para defender suas ideias, manifestar suas escolhas, enfim, interagir. Além disso, também terão mais propriedade e segurança ao dialogarem, pois por conhecerem o espaço onde atuam, sabem quais as maiores dificuldades encontradas no mesmo.

Nesse sentido, para Alarcão (2001) a escola pode ser considerada o lugar ideal para a reflexão, pois é nela que está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É na escola que se torna possível a construção do conhecimento por meio da prática coletiva, sendo que é necessário criar um espírito de colaboração tendo como objetivo comum a melhoria da educação.

O pensar sobre a escola dentro da própria escola acaba exigindo mais comprometimento e envolvimento dos docentes, uma vez que, por conhecerem o ambiente em que estão inseridos, precisam saber defini-lo e conceituá-lo com propriedade, ou seja, são capazes de identificar as dificuldades e as necessidades existentes no local.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2002) também considera os espaços escolares como possíveis ambientes de aprendizagem do professor, ao defender que a escola é vista

como ambiente educativo, como espaço de formação, sendo um local no qual os professores podem, decidindo sobre seu trabalho, aprender mais sobre sua profissão, reiterando assim a defesa de que a organização da escola pode funcionar como prática educativa.

Nóvoa (1992) reitera que cabe à escola ser um local onde os professores não só ensinam como também aprendem, tornando-se assim um lugar de crescimento profissional permanente. O autor afirma ainda que a formação continuada deve estar pautada em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional.

Seguindo essa ótica, Garcia (2008) defende que o cotidiano da sala de aula é um espaço de construção de conhecimentos e atualização das teorias, pois nele o alfabetizador produz, redefine, redireciona e reflete criticamente sobre sua prática cotidiana. A sala de aula é vista assim, como um contexto permanente de construção, desconstrução e reconstrução de conhecimento.

Nóvoa (1991) também sinaliza que a formação continuada precisa ser pensada de forma a conceber que as escolas não podem mudar sem o comprometimento dos professores e esses não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. Embora a inovação dependa dos docentes, sem mudar o contexto em que esses atuam não haverá esforço que sustente qualquer tentativa de inovação.

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).

Nesse sentido, deve-se buscar uma formação continuada que contemple as diferentes necessidades, expectativas e desejos de cada instituição. Há de se conseguir uma formação que possibilite avanços, conquistas e realizações, mas também, que considere as particularidades e as limitações dos espaços em que serão implantadas.

Enfim, é preciso um curso que respeite a estrutura, a organização e o funcionamento da escola, que aconteça dentro da instituição e seja voltado para a instituição, que possibilite a construção e a reformulação de saberes e que possibilite mudanças efetivas no cotidiano escolar permitindo a emancipação dos sujeitos que compõem esse espaço.

6.2 O CONTEXTO SOCIAL COMO FATOR DETERMINANTE DO PLANEJAMENTO

[...] uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem a ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (FREIRE, 1994, p. 120).

Para os alfabetizadores, ao se elaborar o roteiro de um curso de formação continuada, é primordial que as temáticas a serem abordadas considerem o contexto social em que a escola e os alunos encontram-se inseridos. Segundo eles, a formação deve ser voltada aos interesses e as necessidades da realidade onde atuam, visando à transformação e a reformulação desse espaço.

Dessa maneira, para Canário (2005), o ponto de partida deve ser a realização de diagnósticos que permitam discernir os problemas para, com base nisso, tentar encontrar soluções, testá-las e avaliá-las. Ou seja, é preciso conhecer a realidade de cada escola e dos sujeitos que a compõem, identificando aspectos que possam interferir, prejudicar ou facilitar o processo de aprendizagem.

As questões a serem trabalhadas, abordadas, aprofundadas ou discutidas durante o curso precisam estar diretamente relacionadas às particularidades da instituição de ensino. Assim, conforme as palavras de Freire (1996) é preciso pensar o educando e o educador a partir do seu contexto real e da sua atmosfera social, considerando toda a sua bagagem cultural.

Candau (1997) reforça essa concepção ao dizer que a formação continuada precisa partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor. Para a autora, a elaboração dos programas precisa partir das necessidades do cotidiano do profissional da educação, propondo temas e métodos de operacionalização que busquem auxiliar o docente a refletir e a enfrentar as adversidades vivenciadas na prática.

O que se percebe é que, antes da criação e da regulamentação de um programa de formação continuada, se deveria fazer um estudo aprofundando sobre o local em que o mesmo será implantado. Os órgãos federais, estaduais ou até mesmo municipais, precisam investir na criação de políticas públicas que atendam aos interesses das escolas, dos professores e consequentemente, dos alunos.

Há inúmeros aspectos que precisam ser considerados na elaboração de um curso de formação, tais como: a garantia do repasse de recursos financeiros, a oferta de materiais

didáticos e pedagógicos, a disponibilidade de profissionais para conduzirem as formações, adequação de carga horária aos professores que participarão dos cursos, espaço físico adequado para a realização dos encontros, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, para Sartori, devem ser disponibilizados aos professores (2013)

[...] recursos materiais que apoiem a sua atuação, ou seja, os equipamentos de apoio didático-pedagógico, tais como biblioteca, laboratórios, equipamentos de informática e eletrônicos, considerando as possibilidades de inovação decorrente do avanço científico e tecnológico dos dias atuais. Atender as tais exigências requer a vigência de políticas públicas voltadas a criar modos e mecanismos que possibilitem aos professores, assim como é devido a todos os demais seres humanos, a busca constante de aperfeiçoamento e auto-organização, melhorando as condições de vida e de aprimoramento profissional (SARTORI, 2013, p. 31).

Percebo assim, que não basta apenas oferecer um curso de formação continuada, é fundamental subsidiar meios para que o mesmo possa ter um andamento adequado, com propostas e ações bem definidas, possibilitando a construção de novas aprendizagens, de revisão de metodologias, enfim, de reflexão sobre a própria prática. Na fala de Arroyo (2002) fica expresso

Que é preciso partir da compreensão de que não basta apresentar modelos curriculares, definir parâmetros e “treinar” os professores, ressaltando a necessidade de ampliar o debate sobre “os valores”, os saberes, as condutas, as concepções de natureza e de sociedade, de vida, de mundo, de ser humano que professores e educadores em geral cultivam e são inseparáveis de procedimentos, rituais e práticas por meio dos quais se educa, ensina e socializa (ARROYO, 2002, p. 156).

E para que isso possa acontecer, as iniciativas, os investimentos e o monitoramento das ações precisam ser constantes. Na concepção de Nóvoa (2008) nada será feito se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos docentes. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das instituições que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua e colaborativa, se a definição das carreiras dos professores não for coerente com este propósito.

Freire (2005) afirma que

[...] é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (FREIRE, 2005, p. 45).

Nesse sentido, é preciso considerar o fato de que, as formações, quando desvinculadas da realidade, acabam não contribuindo com a formação dos educadores, tornando-se

irrelevantes no processo de ensino e aprendizagem. Só quando aliadas ao contexto social é que as mesmas têm sentido e significado capazes de intervir e transformar a realidade em que se vive.

6.3 A ALFABETIZAÇÃO COMO TEMA CENTRAL DO CURSO DE FORMAÇÃO

O caminho para a formação dos professores alfabetizadores, já em serviço, não é o da implementação de pacotes pedagógicos pré-elaborados por órgãos centrais, nem a proposição de um novo método redentor de alfabetização. Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores (KRAMER, 2006, p. 70).

Na concepção dos professores alfabetizadores, se a formação continuada for voltada para a área da alfabetização, necessita ter como base teórica assuntos relacionados a essa temática, ou seja, deve contemplar aspectos referentes à aquisição do sistema de escrita, ao domínio da leitura, a produção e interpretação de textos, a identificação de gêneros discursivos, entre outros aspectos.

Nessa perspectiva, Garcia (2008) aponta para o fato de que as formações não podem ser exclusivamente espaços de transmissão de conhecimentos técnicos, mas sim devem proporcionar condições metodológicas significativas de leitura e escrita que possam ser desenvolvidas na prática. Dessa forma, as aprendizagens adquiridas durante os cursos devem subsidiar ações posteriores.

Complementando, Kramer (2006) ressalta que o professor vai se constituindo e se formando no exercício da prática através de suas relações sociais tanto com os alfabetizandos em sala de aula quanto com os seus pares, nas experiências vividas dentro e fora da escola, nas leituras e nas reflexões que realiza. Ainda assim, ele precisa de um apoio teórico, que sustente o seu fazer pedagógico.

Partindo desse pressuposto, a autora citada acima salienta que a formação continuada do alfabetizador precisa ser o cerne das políticas educacionais, pois não será equipando escolas que se conseguirá reverter o quadro do analfabetismo, mas sim, investindo prioritariamente na formação dos professores.

Conforme Garcia (2008)

A professora sabe que é importante que todos os seus alunos e alunas aprendam a ler e a escrever, sabe o destino dos iletrados em nossa sociedade, mas ela intui que algo está errado com o que lhe ensinaram sobre como atuar para que seus alunos e alunas se alfabetizem e vai buscar auxílio – nas conversas pedagógicas com as também inconformadas colegas, nas reservas teóricas de que dispõe, nos cursos que são oferecidos em algumas universidades, nas leituras às quais tem acesso, nas diferentes redes de convivência, de afinidades, de preocupações comuns de que participa, nesta busca, vai encontrando pistas, algumas que dão certo, outras não. E ela se põe a investigar o que acontece em sua sala de aula e a se fazer perguntas a partir do que capta do emaranhado de fios da multiplicidade de redes que tece o cotidiano escolar. Vai se tornando uma professora-pesquisadora de sua própria prática processo no qual vai produzindo novas teorias sobre o complexo processo de ensinar e aprender. A teoria se atualiza, enriquecendo-se com as explicações que emergem da pesquisa da prática. A prática se transforma com a incorporação das novas teorizações resultantes da pesquisa.

Neste processo de busca, de descobertas, de incertezas, senso comum e ciência se aproximam criando novos conhecimentos que, sendo práticos, tornam-se mais esclarecidos e, sendo científicos, tornam-se mais democráticos e mais bem distribuídos (GARCIA, 2008, p. 25).

Nóvoa (1991) ressalta que a formação continuada deve fazer com que o professor não se limite a imitar outros professores, mas sim se comprometa com a educação das crianças numa nova sociedade; deve fornecer os recursos e os apoios necessários à sua formação e ao seu desenvolvimento; concebendo-o não apenas como técnico, mas também como sujeito criador.

Sendo uma das etapas importantes do desenvolvimento escolar da criança, a alfabetização merece o reconhecimento e a atenção necessária por parte dos sistemas de ensino. É preciso a criação de mais políticas públicas que atendam e favoreçam o trabalho dos gestores, a atuação dos professores e a aprendizagem dos alunos que estão diretamente envolvidos com esse processo.

Convém ressaltar, que é fundamental que os programas de alfabetização sejam elaborados por pesquisadores e estudiosos da área, ou seja, sujeitos que têm um real conhecimento e domínio do assunto.

6.4 A TEORIA E A PRÁTICA COMO ALICERCES DA DOCÊNCIA

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

A articulação entre os aspectos teóricos e os aspectos práticos da construção da aprendizagem é um dos grandes desejos dos professores alfabetizadores. Segundo os docentes, na maioria das formações que realizaram, não conseguiram estabelecer relações entre o que aprenderam e a maneira com que deveriam fazer uso desses conhecimentos em sala de aula.

Sob esse viés, Pimenta (2005) ressalta que o saber docente não deve se constituir apenas de aspectos práticos, mas também deve ser nutrido pelas teorias da educação. Assim, teoria e prática se ressignificam mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

As propostas de formação continuada não podem deixar de considerar os saberes práticos que o professor tem. Através das suas experiências pessoais e da sua atuação profissional, o docente vai construindo aprendizagens durante sua formação, compreendendo as questões teóricas podendo aprofundar, modificar, consolidar, enfim, avaliar a sua própria prática.

Conforme Nóvoa (1995)

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

Libâneo (2002) salienta que é preciso que haja uma articulação entre os saberes teóricos acadêmicos e os saberes práticos escolares. Não se trata em priorizar um ou outro, ou de escolher aquele que se considera melhor, mas é preciso considerar a importância de ambos, sabendo reconhecer o quão são relevantes no processo educacional e o quanto podem fazer diferença na construção da docência.

Pimenta e Anastasiou (2002) analisam que a teoria tem como função proporcionar aos docentes a compreensão dos aspectos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si

mesmos como profissionais. Dessa forma, os professores são capazes intervir no meio em que atuam, transformando-o. E essa compreensão da necessidade de mudança será resultado do processo de formação continuada.

As autoras ainda afirmam que a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos é indispensável para uma boa formação. Segundo elas, é oportuno salientar que não se pode cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico.

Sartori (2013) argumenta que:

A formação do professor, nessa concepção, aponta para a necessidade da compreensão do que seja a prática pedagógica, pois a ele cabe dinamizar o processo de construção de novos saberes. Consequentemente, a atuação dos profissionais da educação requer a revisão do desempenho de suas próprias atividades docentes, avaliando o quanto podem dificultar ou facilitar a construção de percursos formativos de seus alunos. Para alcançar mudanças no agir docente, entendo que o professor precisa se ancorar numa sólida base teórico-pedagógica, bem como investir em estratégias para intervir na – e transformar a – realidade social e vigente (SARTORI, 2013, p. 51).

Considerando esta premissa, é oportuno salientar que a formação continuada do professor alfabetizador deve buscar aliar o fazer pedagógico ao conhecimento, auxiliando-o de forma teórica e prática, para que ele possa avançar e melhorar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Libâneo

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar [...] Assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. A formação continuada no espaço escolar permite ao professor, portanto, adquirir maior consciência das suas ações e, amparado pela ciência, ampliar o seu nível de reflexão e análise que o ajude a compreender os contextos sócio-culturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida (2002, p. 42).

Nesse sentido, a teoria e a prática (práxis) devem estar interligadas para que se possa realizar dentro da escola e, a partir dela, as modificações educacionais necessárias para uma sociedade mais igualitária e justa que vise a construção de novos conhecimentos.

O pensamento de Vázquez (1977) reforça a importância da relação teoria e prática no processo educativo:

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórica – prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e outras desta à prática (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Vázquez (1977, p. 108) ainda enfatiza que “[...] teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação”.

Conforme Gadotti (2009), com a prática docente, ou seja, com a práxis, o sistema educacional se modifica, o pensamento se transforma e as ações contribuem para uma melhor aprendizagem, contribuindo no processo de formação do sujeito.

Uma práxis pedagógica de qualidade é aquela que faz com que o professor coloque seus saberes em ação, transformando o ambiente e aqueles que estão nele inseridos. Sendo assim, ao assumir o seu papel como alfabetizador, o educador passa a ter uma responsabilidade social, pois tem a função de ampliar o universo cultural dos estudantes.

6.5 O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO SUJEITO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

[...] é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. [...] Eles constituem hoje a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida a nível cognitivo (CANDAUI, 1996, p. 146).

Ao pensar na formação do educador, é possível refletir sobre inúmeros fatores que podem interferir, influenciar ou até mesmo prejudicar o seu processo de construção do seu saber, tais como: os aspectos financeiros, a falta de carga horária adequada, pouca oferta de cursos, entre outros.

Apenas a boa vontade e o interesse do professor continuar estudando não são suficientes, uma vez que a grande maioria das especializações disponibilizadas coincide com o seu horário de trabalho.

Conforme Sacristán (1995), a formação do professor não deve se restringir ao preenchimento de lacunas de saberes disciplinares ou de habilidades pontuais, mas precisa contribuir para uma modificação na profissão docente. Dessa forma, o autor defende o

investimento numa formação profissional e pessoal, de caráter evolutivo e continuado, que esteja referenciada nos contextos que determinam o trabalho do professor, elencando todos os aspectos implicados em sua prática docente.

Ainda, nem sempre a escola e o sistema educacional conseguem dar suporte para o trabalho do professor. Por isso, muitas vezes, se ele consegue alcançar um nível mais elevado de conhecimento, acaba indo em busca de outros espaços de ensino, de outras instituições que lhe ofereçam melhores condições de trabalho, como empresas ou universidades.

Nesse sentido, percebe-se a urgência de repensar a docência, de incentivar e oportunizar condições adequadas de trabalho aos educadores. E isso requer investimentos pedagógicos, financeiros, dentre tantos outros. Apesar das dificuldades impostas tanto pelo cotidiano quanto pelo próprio sistema educacional, a busca pela formação continuada não pode parar, muito pelo contrário, deve ser cada vez mais constante.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir (FREIRE, 1996, p. 45).

Sendo o professor quem mediará o processo de construção do conhecimento escolar, precisa investir em sua formação, mesmo que essa formação não lhe apresente um resultado imediato e que lhe traga novas situações desafiadoras. Quanto mais conhecimento ele tiver em sua área de atuação, mais consistente será a sua prática.

Por isso, é preciso repensar e ressignificar a própria prática; rever e modificar conceitos; buscar aprimorar e aprofundar saberes; criar situações de troca, de compartilhamento e de socialização; visando sempre a interação com o aluno. Ainda é necessário diálogo, sensibilidade e pré-disposição para aceitar o novo, para compreender que o conhecimento torna-se mais significativo e proveitoso quando construído em conjunto através da mediação.

Nessa perspectiva, para Pimenta e Anastasiou (2002), a formação de professores é um processo contínuo fundamentado em suas vidas e nas escolas, por isso, devem estar voltados tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o desenvolvimento profissional, auxiliando na vida do professor, na profissão docente e no desenvolvimento organizacional da escola.

Seguindo essa concepção, Kramer (2006) sugere alguns eixos que podem contribuir com o processo de formação do professor alfabetizador:

Organizar a formação em serviço em torno de temas ou problemas identificados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores (por exemplo, “prontidão”, “indisciplina”, “crianças difíceis”, “agressividade”, “estalo”, “omissão de letras”, “avaliação”, “o que é o erro” etc.).

Permitir sempre a manifestação da curiosidade dos professores. Conciliando os interesses de alguns com o assunto ou problema explorado [...]

Imprimir aos temas ou problemas analisados uma visão ampla, e ao mesmo tempo, contextualizada.

Garantir a criatividade e a criticidade no tratamento dos diversos assuntos.

Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum: (a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociológicas, antropológicas, históricas, filosóficas); (b) estudos relacionados ao processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento); (c) conhecimentos que tratam diretamente do tema em questão (linguísticos, sócio e psicolinguístico. Se se tratar da aprendizagem da língua, por exemplo).

Articular as diferentes áreas de conhecimento em função e no interior do tema estudado.

Variar a duração do estudo dos temas de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo de professores, desenvolvendo ainda atividades diversas (simulações; aulas expositivas; leitura e estudos de textos; produção coletiva de materiais; seminários e apresentação de aulas por e entre os professores; observação recíproca de contextos de aula; elaboração de diários de classe com registro e análise crítica; intercâmbio de experiências, etc. (KRAMER, 2006, p. 89-90).

Assim, no seu processo de formação continuada o docente vai se constituindo professor alfabetizador nas diferentes dimensões, ou seja, tanto na esfera profissional quanto na pessoal, o que certamente implicará em sua atuação em sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de uma política pública dá-se através da reivindicação de um ou mais movimentos sociais e com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não foi diferente. Ele é reflexo de muitos outros programas criados até então, que não corresponderam exatamente ao esperado ou então não atenderam as necessidades do contexto em que foram implantados.

Ao se pensar nos objetivos elencados nos documentos do PNAIC, não se pode negar de que suas metas eram bastante audaciosas, pois há de se considerar que nem todas as crianças têm acesso garantido à escola, nem todas estão matriculadas na idade/série correspondente, nem todas têm a mesma maturidade e recebem os mesmos estímulos, dentro ou fora do espaço escolar.

Cada região do Brasil tem suas próprias especificidades, o que nem sempre é considerado nas análises realizadas pelo Ministério da Educação. As disparidades entre uma e outra realidade acabam por afetar e influenciar na implantação e na aplicabilidade de qualquer projeto.

Muitas vezes, o MEC pensa e formula um único plano de abrangência nacional, no entanto, em cada estado, município ou até mesmo bairro, a cultura, as necessidades, a situação econômica, entre outros aspectos, variam consideravelmente e assim, o conteúdo que pode ser de grande valia para um determinado grupo, pode não trazer muitos acréscimos ou não corresponder às expectativas de outro.

Ainda que se disponibilizem bolsas como incentivo aos professores, que se forneçam materiais pedagógicos e que se proporcionem cursos de capacitação, essas ações são insuficientes para reverter o quadro de atraso do sistema educacional brasileiro. É preciso ir muito mais além, oferecendo um maior acompanhamento e um melhor monitoramento com relação aos investimentos feitos na área educacional.

E para que isso possa acontecer, são necessários diagnósticos, avaliações internas e externas, não feitas de maneira superficial, mas sim realizadas de modo a considerar o todo de cada instituição, de forma a conhecer os professores, de maneira que possa contemplar os avanços e as dificuldades de cada turma, de cada estudante.

Mais do que levantamentos numéricos, é preciso dados qualitativos que não sirvam apenas para representar a situação do Brasil diante dos demais países do mundo, que não sejam utilizados apenas para medir o nível de recursos que é destinado para a educação. É preciso ações, modificações e transformações.

Ao analisar a organização do PNAIC pode perceber que por se tratar de um programa amplo e que envolveu praticamente a totalidade dos municípios brasileiros, tornou-se de difícil controle. Ainda que se tenha distribuído as tarefas, que tenha colocado em cada ponto uma atribuição, não há como saber se o projeto foi apresentado da maneira como deveria ser, se as formações tiveram a carga horária adequada e se contemplaram o conteúdo a ser estudado.

É preciso ter clareza que por se tratar de um projeto com grandes investimentos, apresentando novas opções e até mesmo sugestões, suas proposições poderiam ser meramente reproduzidas ou adequadas à realidade em que foram aplicadas. Reforço que, como todos os profissionais do Sistema tiveram a mesma base e a mesma formação, cabia a cada um buscar adaptar e relacionar com o seu contexto, identificando o que era útil, o que precisava ser reforçado, o que podia ser melhorado, etc.

Com relação à concepção dos educadores no que se refere à influência do PNAIC em Floriano Peixoto, os docentes foram claros em salientar que o Programa interferiu, influenciou e até mesmo transformou as suas práticas pedagógicas. Aspectos envolvendo a avaliação, o planejamento, a ludicidade, entre tantos outros, foram abordados, estudados e aprofundados de maneira consistente.

O Programa fez com que os professores alfabetizadores passassem a ter consciência do quão complexo é o processo de construção da leitura e da escrita. Propiciou a análise, a reflexão e a modificação das metodologias, forneceu subsídios teóricos, oportunizou trocas de experiências, enfim, mobilizou docentes, alunos, gestores e governantes.

Apesar de cada professor ter tido papel decisivo no andamento do projeto, a sua aplicabilidade dependeu também de todo o material que deveria ser repassado pelo governo. O atraso nos materiais de apoio, como cadernos de formação, livros de literatura infantil e jogos pedagógicos acabaram prejudicando o bom andamento do curso.

Após refletir com os próprios educadores sobre a implantação e as implicações do Pacto no seu contexto escolar, convém ressaltar, que como toda política pública, o Pacto foi criado para atender as necessidades de uma determinada demanda, o que significa nem todos os locais foram beneficiados da mesma forma e com a especificidade necessária.

Além disso, nem sempre o projeto que o MEC elaborou em seu caráter macro é aquele que chegou até o contexto micro, no município, pois ao longo do percurso ele foi sofrendo influências de diversos meios, possibilitando diferentes interpretações, visões e concepções a respeito de um mesmo documento.

Os pesquisadores buscaram unir as leis, as teorias, desenvolvendo um material que possibilitasse tanto um estudo teórico, quanto o desenvolvimento prático das ações, mas como isso seria aplicado e implantado dependia de cada rede ou sistema de ensino. Os documentos são criados, mas até chegarem ao seu destino final vão passando por variadas interpretações.

Investir na formação continuada de professores alfabetizadores já foi um grande avanço, no entanto, há muitas outras iniciativas que precisam ser tomadas, pois por mais que se tenha metas e objetivos gerais e que se ofereça um mesmo parâmetro a ser seguido por todos, não significa que o mesmo será interpretado e aplicado da mesma maneira em lugares completamente diferentes.

O PNAIC se concentrou em um âmbito mais amplo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas já criadas sobre a alfabetização. Embora o mesmo estivesse sendo aplicado e implantado a nível nacional, acredito que os resultados poderiam ter sido mais qualitativos e efetivos se o planejamento fosse realizado a nível municipal, pois os professores e os especialistas das secretarias e das escolas se envolveriam na sua elaboração.

Se o programa fosse pensado e idealizado a partir da realidade das salas de aula de cada rede, poderia haver uma melhor verificação sobre o que é ensinado e de que forma, e certamente, teríamos resultados mais imediatos. Isso não desresponsabilizaria o poder público da sua tarefa de propiciar aos estudantes uma aprendizagem de qualidade, mas favoreceria a aplicação de uma ação conjunta.

Na educação as transformações tornam-se fundamentais, pois se baseiam nas mudanças de concepções e na necessária modificação dos currículos e dos conteúdos de ensino. Sendo assim, para fazer bom uso das proposições do Programa, cabiam aos professores e demais profissionais envolvidos (gestores, especialistas), selecionar, avaliar e aproveitar o conhecimento de maneira útil.

A preocupação do professor deve ser em ensinar o que realmente importa para o aluno, aquilo que o mesmo possa utilizar para resolver situações problemáticas e construir soluções criativas.

Para que isso se concretize, é fundamental nesse processo, que o educador considere “o todo” e não conhecimentos fragmentados do aluno, que leve em conta o caráter multidisciplinar do processo, que considere todos os aspectos que auxiliam ou prejudicam o processo de ensino e isso vale tanto para recursos pedagógicos e financeiros, quanto didáticos.

Mais do que estudar, os profissionais da educação devem colocar os seus estudos em prática contribuindo de maneira significativa com o processo de construção da leitura e da escrita, com a aquisição de saberes, com a consolidação de aprendizagens, entre outros

aspectos.

O PNAIC foi um grande investimento, seja a nível financeiro ou profissional, e como tal, dependia de inúmeros fatores para ser consolidado, por isso, foi fundamental que houvesse responsabilidade, seriedade e comprometimento de todos os envolvidos.

Mais do que aumentar índices e números de tabelas, no momento de sua implantação e execução, o PNAIC pode auxiliar na formação de sujeitos críticos, autônomos, capazes de se expressar, de ler e escrever com coerência, com clareza e tendo domínio da linguagem verbal e escrita.

Ainda que não tenha resolvido todos os problemas, contribuiu de maneira significativa para que muitas dificuldades de aprendizagem fossem amenizadas ou até mesmo superadas. A implantação do Programa foi o primeiro passo de uma longa caminhada. Há muito por fazer.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIGNON, G. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. In: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M.(orgs.). **Planos de educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014.
- CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Portugal: Porto Editora, 2005.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: Tendência atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 140-152.
- _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.51-68.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

FREITAS, L. C. de (et al). **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GADOTTI, M. **Organização do Trabalho na Escola.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Convocados, uma vez mais:** Ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

_____. **Pensamento pedagógico brasileiro.** São Paulo: Ática, 2009.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração, São Paulo, 35, n.2, p. 57-63, mar-abr, 1995.

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil.** 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 jan.2017.

IZQUIERDO, I. **A arte de esquecer.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2006.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da Educação** – Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

LIBÂNEO, J.C. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

_____. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores. IN: LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37 a 50.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. da G. N. e REALI, A. M. de M. (orgs.) **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2008.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZÚA, M.A. **A desmistificação da vida cotidiana**: métodos de investigação qualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO T. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, M. K. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. (orgs.). **Investigações cognitivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

PEREIRA, R. M.; LIPSCH, V. T. **Floriano Peixoto – Da imigração a atualidade: Dois Séculos de História**. Erechim: Graffoluz Editora, 2004.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SARTORI, J. **Formação do Professor em Serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 93-115.

SILVEIRA, R. do N.; NUNES, A. I. B. L. **Psicologia da Aprendizagem: Processos, Teorias e Contextos**. Brasília: Liber livro, 2011.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A - CARTA DE ACEITE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Temática de Pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores

Mestranda: Tainam Gabriele Pereira Guisso

tainam.tgpg@gmail.com – (54) 9 9946-7325 ou (54) 9 8431-6289

Orientadora: Prof.^a. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Previsão do término da pesquisa (defesa pública): agosto de 2017

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A Secretaria _____,
do Município de _____, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS - Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome da Secretaria, bem como do Município, serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Floriano Peixoto, _____.

Assinatura da Representante da Secretaria Municipal de Educação

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE B – CARTA DE ACEITE ESCOLAS MUNICIPAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

CARTA DE ACEITE – PESQUISA DE MESTRADO

Linha de Pesquisa: Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Temática de Pesquisa: O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores

Mestranda: Tainam Gabriele Pereira Guisso

tainam.tgpg@gmail.com – (54) 9 9926-7325 ou (54) 9 8431-6289

Orientadora: Prof.^a. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Previsão do término da pesquisa (defesa pública): agosto de 2017

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A Escola _____,
do Município de _____, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta Pesquisa de Mestrado Profissional em Educação (UFFS Campus Erechim). Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se que, se autorizado, apenas o nome da Escola, bem como do Município, serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e a imagem das pessoas da comunidade escolar.

Florianópolis, _____.

Assinatura da Representante da Escola

Assinatura da Responsável pela Pesquisa

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFFS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores

Prezado participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as suas implicações na prática pedagógica dos professores alfabetizadores”. A mesma está sendo desenvolvida por Tainam Gabriele Pereira Guisso, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PPGEP, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim, sob a orientação da Professora Dra. Marilane Maria Wolff Paim.

O objetivo central deste estudo é investigar a introdução/aplicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC no contexto educativo do município de Floriano Peixoto. Esta pesquisa está voltada para a formação de professores alfabetizadores por se acreditar que as aprendizagens construídas nos três primeiros anos do ensino fundamental são decisivas no processo de alfabetização dos alunos. Como justificativa, defende-se a concepção de que os conhecimentos produzidos no 1º, 2º e 3º ano servem como suporte para todos os posteriores. Se nesse ciclo os alunos construírem os saberes necessários de leitura e de escrita, nos anos seguintes terão mais facilidade para interpretar, compreender e analisar diferentes conteúdos e temáticas.

Diante de tantas políticas que se remetem à alfabetização e a formação de professores alfabetizadores, concentram-se os estudos no PNAIC, para assim, procurar aprofundar, refletir e analisar sobre as influências desse no sistema educacional. Para isso, pesquisar-se-á sobre a sua implantação nas instituições escolares, de modo a identificar os reais impactos, os avanços possibilitados pelo mesmo e a continuidade nos projetos.

O convite a sua participação se deve à sua atuação como professor alfabetizador durante a realização das formações propostas pelo Programa no período de 2013, 2014 e 2015. Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-la será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto, assim como também de algumas rodas de conversa. O tempo de duração da entrevista e das rodas de conversa será de aproximadamente uma hora.

A entrevista e as rodas de conversa serão gravadas somente para a transcrição das informações e somente com a sua autorização. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação Não autorizo gravação

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos. Passado esse período, todo o material será descartado.

Este estudo possui riscos mínimos, tais como: desconforto e constrangimento, inerentes das atividades desenvolvidas: entrevistas e rodas de conversas. No entanto, medidas preventivas/protetivas serão tomadas durante toda a coleta de dados da pesquisa, seja pela intervenção da pesquisadora ou manifestação do participante voluntário. As atividades poderão ser encerradas a qualquer momento e o participante terá total liberdade para sair da pesquisa quando achar conveniente.

Espera-se contribuir com a prática pedagógica e com a formação tanto dos professores alfabetizadores, quanto dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino, construindo um programa de formação continuada de qualidade. Os resultados serão apresentados para todos os envolvidos na pesquisa e demais comunidade escolar, na forma de um encontro realizado de forma presencial. Nesta perspectiva, esta pesquisa dará subsídios para a elaboração de um curso de formação continuada no município, sendo voltado especificamente para o ciclo de alfabetização.

Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais. Caso concorde em participar, uma via deste termo ficará em seu poder e a outra será entregue ao pesquisador. Desde já agradecemos sua participação!

Florianópolis, ____ de _____ de 2017.

Tainam Gabriele Pereira Guisso

Contato profissional com a pesquisadora responsável:

Tel: (54 – 9 9946-7325) ou (54 – 9 8431-6289) E-mail: tainam.tgpg@gmail.com

Endereço para correspondência: Rua Afonso Tochetto, 748 – Bairro São Pelegrino – CEP: 99900-000 – Getúlio Vargas – Rio Grande do Sul – Brasil

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS”:

Telefone e Fax - (0XX) 49- 2049-3745

E-Mail: cep.uffs@uffs.edu.br

http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rua General Osório, 413D - CEP: 89802-210 - Caixa Postal 181 – Centro - Chapecó - Santa Catarina – Brasil

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome completo da participante: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ENTREVISTA E RODAS DE CONVERSA

Roteiro para a entrevista com os professores alfabetizadores

Dados pessoais:

- Idade, estado civil, lugar de nascimento e moradia, escolaridade atual e situação laboral.

Dados profissionais:

- Razões da escolha do Curso de Magistério e/ou Pedagogia.
- Ingresso na carreira e trajetória profissional.
- Experiência docente (anos de serviço e níveis).
- Turmas e séries em que atuou e que tem maior preferência.
- Diferenças entre o momento atual e o momento de início.
- Um fato significativo em sua docência.

Questão central: Como você se constituiu professora alfabetizadora?

Roteiro para a realização das Rodas de Conversa

- 1- Quais as atividades de formação continuada que você realizou e quais foram as mais significativas na sua prática pedagógica?
- 2- Como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa influenciou/interferiu em sua prática pedagógica?
- 3- Quais as percepções sobre as mudanças ocorridas no sistema educacional, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos últimos anos?
- 4- O que você espera de uma formação continuada voltada para o processo de alfabetização?

ANEXO A – ROTEIRO DE PLANEJAMENTO

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ROTEIRO DE PLANEJAMENTO – Caderno de Apresentação e Caderno 1

Professor(a) Orientador(a): Coordenador(a) local: Município: GT n°:
--

1º Encontro

Etapa de Formação que corresponde a este planejamento: 1º Encontro – Formação Inicial (40 horas)
--

CADERNO DE FORMAÇÃO:

Data:

Carga Horária Total:

MANHÃ

Atividades desenvolvidas:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Recepção Inicial: ● Organização do Cronograma: ● Leitura Deleite: ● Discussão sobre o tema. ● Estudo do Caderno. ● Vídeo: ● Construção de atividades (trabalho coletivo): ● Confecção de jogos: ● Leitura Deleite: |
|--|

Recursos utilizados no encontro:

Bibliografia:

ANEXO B – ROTEIRO DE RELATÓRIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

ROTEIRO DE RELATÓRIO

Professor(a) Orientador(a):

Professor(a) Coordenador(a):

Município:

GT/Formadoras:

Unidade Trabalhada:

Dias da formação:

Carga horária atingida:

Relatório da Unidade 1- PNAIC em Floriano Peixoto

Relato das atividades:

Propostas significativas:

Temáticas discutidas:

Referências:

ANEXO C – ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO

O acompanhamento da aprendizagem das crianças:
instrumento de registro da aprendizagem – PNAIC

ESCOLA:

ESTUDANTE:

DATA DE NASCIMENTO:

PROFESSORA:

IDADE (anos e meses):			
Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Maio	Setembro	Dezembro
Escreve o próprio nome.			
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.			
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.			
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.			
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.			
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.			
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.			
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.			
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.			
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.			
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.			
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.			
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.			

IDADE (anos e meses):			
Compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais	Maio	Setembro	Dezembro
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de C antes de A, O, U / QU antes de E, I.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G antes de A, O, U / QU antes de E, I.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de SA/SO/SU em início de palavra.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de G, X e J antes da A, O, U.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de M e N nasalizando final de sílaba.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de E ou I em sílaba final.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de O ou U em sílaba final.			
Domina as convenções ortográficas relativas ao uso de Z inicial.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de R/RR em diferentes posições nas palavras.			
Domina as convenções ortográficas relativas aos usos de ã e ão, em final de substantivos e adjetivos, e NH.			

IDADE (anos e meses):			
Leitura	Maio	Setembro	Dezembro
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.			
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.			
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.			
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.			
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.			
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.			
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.			
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.			
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.			
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.			
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.			

Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.			
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.			
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.			
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.			
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.			
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.			
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.			
Sabe procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.			

IDADE (anos e meses):			
Produção de textos escritos	Maio	Setembro	Dezembro
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.			
Gera e organiza o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.			
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.			
Revisa autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.			
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.			
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.			
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.			
Revisa os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.			
Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.			
Organiza o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.			
Pontua os textos, favorecendo a compreensão do leitor.			

IDADE (anos e meses):			
Oralidade	Maio	Setembro	Dezembro
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.			
Reconhece a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.			

Relaciona fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.			
Produz textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).			
Planeja intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.			
Analisa a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.			
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.			
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala.			

IDADE (anos e meses):			
Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Maio	Setembro	Dezembro
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.			
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.			
Conhece e usa palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.			
Conhece e usa palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).			
Usa adequadamente a concordância e reconhece violações de concordância nominal e verbal.			
Sabe usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.			
Identifica e faz uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.			
Reconhece diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.			
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.			
Sabe procurar no dicionário a grafia correta de palavras.			
Pontua o texto.			
Segmenta palavras em textos.			

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: instrumento de acompanhamento da turma – PNAIC

PROFESSORA: _____

MÊS DE _____	Sim	Parcialmente	Não
Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares.			
Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.			
Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.			
Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.			
Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.			
Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.			
Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.			
Diferencia letras de números e outros símbolos.			
Utiliza letras na escrita das palavras.			
Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras.			
Escreve o próprio nome.			

Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não).