



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



CARLA FERNANDA MATTÉ MARENGO

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC) PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE FORMADORES
DO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS**

**ERECHIM
2020**



CARLA FERNANDA MATTÉ MARENGO

CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE
CERTA (PNAIC) PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
PERSPECTIVA DE FORMADORES DO MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas da Universidade
Federal da Fronteira Sul – UFFS
como requisito para obtenção do
título de Mestre em Ciências
Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Halferd Ribeiro
Júnior

ERECHIM
2020

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Marengo, Carla Fernanda Matté

CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC) PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE FORMADORES DO MUNICÍPIO DE
ERECHIM/RS / Carla Fernanda Matté Marengo. -- 2020.
102 f.:il.

Orientador: Doutor Halferd Carlos Ribeiro Júnior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim, RS, 2020.

1. Alfabetização; Formação Docente; Políticas
Públicas; PNAIC.. I. Júnior, Halferd Carlos Ribeiro,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARLA FERNANDA MATTÉ MARENGO

**CONTRIBUIÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA (PNAIC) PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE FORMADORES LOCAIS DO
MUNICÍPIO DE ERECHIM/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas

Orientador (a): **Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior/PPGICH/UFFS**

Aprovado em: 21/02/2020

BANCA EXAMINADORA



Dr Halferd Carlos Ribeiro Júnior – PPGICH/UFFS



Dr.ª. Zoraia Aguiar Bittencourt PPGICH/UFFS



Dr.ª. Franciele Fátima Marques URI/ERECHIM

Erechim/RS

Fevereiro/2020

Dedico a todos os sujeitos que estão
em constante (trans)formação

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força e luz divinas que me auxiliaram em vários momentos.

Agradeço a todos que estiveram envolvidos neste trabalho e que contribuíram na minha formação.

Agradeço à minha família, que sempre foi minha base e porto seguro.

Agradeço às pessoas que trabalham na UFFS por me auxiliarem nos momentos de necessidade.

Agradeço aos professores por acreditarem em mim e por estarem disponíveis sempre que precisei.

Agradeço ao meu professor orientador Halferd por ter me acolhido e auxiliado nos momentos difíceis no decorrer do Mestrado. Agradeço também pelas importantes orientações ao longo do Mestrado.

Agradeço à professora Zoraia, que sempre esteve comigo, em todos os momentos, na Graduação e no Mestrado, me inspirando sempre a me constituir como professora e como pessoa comprometida com a educação e com os sujeitos. Sua presença foi essencial e me fortaleceu a prosseguir na minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional.

Agradeço à professora Franciele por ter aceitado participar desse importante momento. Sua participação foi de fundamental importância, assim como suas considerações.

Agradeço a todos que me ensinaram de alguma forma os ensinamentos da vida, ensinamentos estes que me constituíram como pessoa e profissional.

Agradeço aos amigos e colegas, os quais foram muito importantes nesse processo.

“O conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência” (VYGOTSKY, 1987).

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar questões referentes à alfabetização e à formação docente a partir da política pública intitulada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Estamos em constante formação e, dessa forma, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa federal originário de uma política pública federal, propiciou aprendizagens para docentes e alunos em decorrência de uma formação continuada que valorizou os processos de ensino e de aprendizagem. Analisando artigos, livros e documentos, verificamos a importância das contribuições no ciclo da alfabetização ao relacionar PNAIC, formação docente, alfabetização e políticas públicas. O recorte histórico abrange o período que o PNAIC esteve em atividade (2012-2018). A metodologia utilizada nesta pesquisa norteou-se pela abordagem qualitativa com base na pesquisa documental e bibliográfica, pesquisa de Estado de Conhecimento e pesquisa de campo com entrevistas de quatro formadoras do PNAIC no município de Erechim/RS. Os resultados encontrados revelam que precisamos continuar estudando, aprimorando nossos conhecimentos, principalmente em relação à base da educação, que é a alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma das mais importantes políticas públicas implantadas pelo governo federal e as professoras formadoras evidenciaram a sua importância e que, por ser um programa muito voltado para a formação continuada, deveria ter continuidade para que desafios pudessem ser superados e objetivos alcançados. Na perspectiva das professoras formadoras participantes desse estudo, o PNAIC contribuiu para a formação de professores devido a uma nova forma de olhar para a alfabetização e seus sujeitos, criando na formação a troca de experiências, relacionando a teoria com a prática, em um movimento contínuo de planejamento, ação e reflexão. A formação se deu de forma continuada e processual, valorizando os sujeitos, com foco no professor, compreendendo os processos e propondo uma alfabetização para nossas crianças de forma significativa, ressignificando conceitos. Nesse sentido, conclui-se que políticas de investimento na formação de professores alfabetizadores, tais como o PNAIC, deveriam ter continuidade e ser o foco de políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: PNAIC; Alfabetização; Formação docente; Políticas Públicas.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar temas relacionados con la alfabetización y la formación docente a partir de la política pública denominada Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Correcta (PNAIC). Estamos en constante formación y, así, el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC), un programa federal que nace de una política pública federal, brindó aprendizajes a docentes y estudiantes como resultado de una formación continua que valoró los procesos de enseñanza y aprendizaje. Analizando artículos, libros y documentos, comprobamos la importancia de los aportes en el ciclo de alfabetización a la hora de relacionar el PNAIC, la formación docente, la alfabetización y las políticas públicas. El esquema histórico cubre el período de actividad del PNAIC (2012-2018). La metodología utilizada en esta investigación estuvo guiada por el enfoque cualitativo basado en la investigación documental y bibliográfica, la investigación del Estado del Conocimiento y la investigación de campo con entrevistas a cuatro formadores del PNAIC en la ciudad de Erechim / RS. Los resultados encontrados revelan que debemos seguir estudiando, mejorando nuestros conocimientos, especialmente en lo que se refiere a la base de la educación, que es la alfabetización. El Pacto Nacional por la Alfabetización en Edad Adecuada (PNAIC) fue una de las políticas públicas más importantes implementadas por el gobierno federal y la formación de docentes mostró su importancia y que, al ser un programa muy enfocado a la educación continua, debe tener continuidad para que los desafíos podrían superarse y alcanzarse los objetivos. Desde la perspectiva de los docentes formadores que participan en este estudio, el PNAIC contribuyó a la formación de los docentes debido a una nueva forma de ver la alfabetización y sus materias, creando en la formación el intercambio de experiencias, relacionando la teoría con la práctica, en un movimiento continuo. de planificación, acción y reflexión. La formación se desarrolló de manera continua y procedimental, valorando las materias, enfocándose en el docente, entendiendo los procesos y proponiendo una alfabetización para nuestros niños de manera significativa, dándole un nuevo significado a los conceptos. En este sentido, se concluye que las políticas de inversión en la formación de alfabetizadores, como el PNAIC, deben tener continuidad y ser el foco de las políticas públicas educativas.

Palabras llave: PNAIC; Literatura; Formación de profesores; Políticas públicas.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	11
2	HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO	21
2.1	FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	24
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO	33
3.1	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC).....	39
3.1.1	O que dizem as publicações sobre o PNAIC?.....	51
4	METODOLOGIA	58
5	ANÁLISE DE DADOS	66
5.1	CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC	69
5.2	CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO.....	80
6	CONCLUSÕES	91
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida em prol de uma educação baseada na cidadania, citando especificamente a alfabetização, que atua como peça fundamental e inicial, alavancando outras aprendizagens. Pretende-se discutir essa questão através das aprendizagens decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ e da formação docente ofertada aos professores das escolas públicas do país durante a vigência dessa política educacional. Dessa forma, aborda, em especial, a fase inicial do Ensino Fundamental, a qual é muito importante para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para o sucesso da sua trajetória estudantil nos anos seguintes de escolarização.

Para Freire (2005), somos seres sociais, e nossas ações, conseqüentemente, sociais. Nessa direção, devemos exercer a cidadania, fazer valer nossos direitos, valorizar nossos atos, nos compreendermos enquanto sujeitos ativos e participantes na construção da sociedade. Em outras palavras, é por meio da educação que lutamos para que a sociedade não nos exclua e, dessa forma, possamos nos construir enquanto sujeitos conscientes, críticos e autônomos, na condição de iguais no sentido do empoderamento e do conhecimento.

O comportamento humano, suas atitudes em relação à determinada questão, o que pensamos sobre algo nos remete à valorização das pessoas, ao exercício da sua cidadania, e, conseqüentemente, abordando essas questões, o PNAIC foi atuante e fundamental para uma inserção de futuras aprendizagens. Somos seres diferentes, com valores e necessidades diversificadas, que precisam ser aceitas, valorizadas, respeitando a diversidade e problematizando questões pertinentes à alfabetização e à formação de professores.

Assim, baseando-se nas palavras acima, esse estudo instiga a valorização dos sujeitos, observando princípios básicos, que vão desde o

¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa federal que teve por meta alfabetizar plenamente todas as crianças até a idade de oito anos, sem exceção, nas 27 unidades federativas. Teve como eixo principal a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

processo de busca do nosso “eu” inserido no coletivo, na sociedade. A escola faz parte dessa sociedade, desse coletivo. Incluída neste espaço, a criança aprende a conviver e a se tornar cidadã em meio à diversidade de conhecimento, cultura e sujeitos que se apresentam no contexto escolar. Dessa forma, ao se alfabetizar, a criança se insere no mundo através da escola e vai além, ampliando seus horizontes, conquistando mais autonomia por meio do conhecimento. E o PNAIC teve esse objetivo: propiciar formação continuada aos professores dessas crianças em prol da cidadania e da valorização dos sujeitos por meio do conhecimento, o qual nunca cessa e se dá de forma processual e continuada.

O tema escolhido relaciona-se com minha trajetória de vida, a qual me influenciou desde o início da vida acadêmica quando os temas linguagem e alfabetização foram discutidos por meio de seminários e aulas. Autores como Freire (2005, 2011), Mortatti (2004), Cagliari (2009), entre outros, fizeram parte dos meus estudos na graduação, especialmente no que se refere à alfabetização, assim como estiveram presentes nesta pesquisa, abordados para a conceituação principalmente da alfabetização, significando meu modo de ver e compreender os processos de ensino e de aprendizagem, os quais começaram antes do processo de escolarização no qual fui alfabetizada.

A escolha desse tema se deve também ao fato de estudar em uma Universidade Pública que prioriza a educação e as licenciaturas e incentiva o professor a buscar conhecimentos na formação continuada, que nos fez e faz repensar o que sabemos sobre essas formações. A pós-graduação cursada me fez ver o quanto é importante a formação continuada, visto que não podemos permanecer somente com a formação inicial e por isso a continuidade dos estudos.

O objetivo geral do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) tem aproximações com os estudos referentes ao PNAIC, uma vez que esse teve uma abordagem interdisciplinar desde sua concepção.

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) tem como objetivo geral qualificar, em nível de mestrado, profissionais voltados para as discussões relacionadas às Ciências Humanas, pautadas no imperativo interdisciplinar e pertinentes à área de concentração Saberes e Identidades, tendo em vista a necessidade de perscrutar e intervir tanto sobre o contexto imediato de atuação do

Programa quanto sobre o contexto amplo que permite sua aparição. Seu intuito é, pois, de formar pesquisadores e capacitar docentes, gestores e profissionais ligados ao campo das Humanidades, considerando a complexidade dos objetos e métodos das diversas disciplinas e áreas que compõem tal campo de pesquisa e atuação, atentando-se para as demandas regionais e universais de problematização da relação entre os saberes e a produção de identidades, nas diversas modalidades teórico-metodológicas (UFFS)²

Nesse sentido e devido à linha de pesquisa do Mestrado ter a seguinte denominação: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas, o PNAIC foi um tema relevante para o Programa de Pós-Graduação, frisando que a linha de pesquisa e o Mestrado têm uma abordagem interdisciplinar dentro da educação da mesma maneira que o PNAIC teve essas mesmas abordagens. Para exemplificar, um excerto referente à linha de pesquisa Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas do PPGICH:

A Linha 2 propõe-se a estabelecer análises das múltiplas políticas contemporâneas de escolarização, dimensionando-as no âmbito das culturas e das cidadanias hodiernas. Evidencia um interesse especial em realizar composições analíticas dos modos pelos quais os sujeitos escolares contemporâneos são produzidos nas diferentes redes de poder e de saber e, do ponto de vista teórico, privilegia uma multiplicidade de perspectivas, atribuindo ênfase a estudos de natureza interdisciplinar acerca dos modos contemporâneos de condução das políticas de escolarização. Em decorrência disso, examinam-se tais políticas desde a perspectiva dos agentes envolvidos em sua implementação e busca-se problematizar suas condições de emergência e seus efeitos. Adquirem centralidade os estudos que tomam as práticas sociais como pontos de partida e que, da mesma forma, posicionam o Estado como uma rede de múltiplas racionalidades políticas que regulam a ação dos sujeitos e das populações.³

Nesses termos, a dissertação, a linha de pesquisa e o PPGICH se interligam e justificam a escolha do referido tema assim como meu interesse pessoal e profissional nesse processo.

Desse modo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como uma das mais recentes e importantes políticas públicas de formação de professores alfabetizadores, vem ao encontro de meus anseios ao significar a

² Informações obtidas no site da UFFS, disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/apresentacao>>.

³ Conteúdo disponibilizado no site da UFFS: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/linhas-de-pesquisa>>.

alfabetização como uma área comprometida com uma educação que se dá processualmente com diferentes sujeitos, em diferentes contextos e de forma interdisciplinar. Assim como para a pesquisadora da presente dissertação o saber processual influenciou e envolveu diversas aprendizagens, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em sua formação, propiciou estas aprendizagens entre sujeitos, valorizando suas vivências por meio da socialização de suas falas quanto aos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados nas diversas especificidades que os constituem.

Assim, há a compreensão de que a educação e, conseqüentemente, a alfabetização estão presentes em tudo, desde a infância até a fase adulta. Analisando meus passos, enquanto sujeito e estudante, estes temas sempre estiveram presentes na minha formação. A referência à socialização dos sujeitos se deve ao fato de que, embora o tema trate da formação docente, em específico das professoras formadoras do PNAIC, é por meio da fala destas professoras que o trabalho em questão teve um maior direcionamento. E assim também foi nos momentos vivenciados em minha vida pessoal e profissional.

E de que forma me construí como professora? O momento específico em que fui me transformando em professora surgiu na infância, nas brincadeiras, mas não há como precisar exatamente esse momento, essa transformação. Foram várias etapas reflexivas que me levaram ao mundo das licenciaturas, as quais tiveram seu ápice na fase adulta, pois sempre tive o desejo de aprender.

Desse modo, Larrosa (2000, p. 69) nos mostra que “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 [...]”. E, com isso, experienciamos nossas práticas e produzimos nossas memórias “[...] 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”.

Nesse sentido, precisamos de uma identidade que nos possibilite refletir por meio de nossas memórias e, assim, nos constituirmos enquanto professores. Desse modo, produzimos ações e reflexões que nos auxiliam nesse processo de ser professor. E a percepção de que estamos em contínua apropriação de conhecimentos e que o saber não cessa ao findar uma ou outra etapa me motivou a continuar e almejar saberes maiores (inclusive meu desejo de ser

professora). Neste sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também foi desenvolvido com o objetivo de propiciar aprendizados de maneira gradual e processual.

E é por isso que defendo a importância de avaliar o ensino, refletindo e debatendo o ensino. Nessa perspectiva, a transformação do ensino voltada às aprendizagens, principalmente na fase alfabetizadora, se faz necessária e urgente para uma maior apropriação dos conceitos por parte dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Ao pensarmos em educação, a primeira coisa que lembramos é da educação escolar e, em seguida, das crianças, as quais vão para a escola para se desenvolver social, afetivo, físico e cognitivamente. A partir disso, podemos pensar na alfabetização, no início da vida escolar, a qual necessita aprendizagens em torno da leitura e da escrita, que, no decorrer do processo da Educação Básica, irão acontecendo.

Nesse sentido, relacionando nosso processo de formação, nossas aprendizagens, com o que nos é ofertado, temos as ações do governo, em especial nas políticas públicas, as quais auxiliam nesse processo formativo. Essas políticas públicas têm por objetivo gerir e vencer barreiras, especialmente na educação, na parte da formação de professores e, conseqüentemente, assim, na construção de aprendizagens significativas pelas crianças.

Nessa perspectiva, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do governo federal que atendeu a demanda dessas políticas e teve por base uma alfabetização na idade certa, isto é, ocorrendo em um ciclo de três anos para as crianças em fase de alfabetização. Este ciclo compreendeu, enquanto o PNAIC esteve em atividade, respectivamente, o 1º, o 2º e o 3º ano da Educação Básica, os três primeiros anos do Ensino Fundamental com crianças na faixa etária de 6 aos 8 anos. Esta política pública envolveu as universidades federais, os professores alfabetizadores, os formadores desses professores, as escolas, as crianças, o Estado (Governo Federal), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e, de certa forma, a sociedade em geral. O projeto dessa política pública foi um projeto federal, mas acordado com o âmbito estadual e municipal, ocorrendo uma integração em torno do programa (PNAIC), promovendo formação para professores formadores nas Universidades

Federais, professores formadores esses que também ministraram formação para os professores alfabetizadores das redes municipais e estaduais de educação.

Verificou-se, assim, a importância de um trabalho conjunto que englobasse os segmentos da sociedade. Diante disso, esse movimento de planejar e implantar uma política pública contemplando as necessidades referentes à educação, ao sistema educacional vigente, foi necessário. Nesse sentido, a formação docente precisava ser (re)estruturada, (re)pensada para que embates entre visões de mundo (que valorizavam outro modo de pensar) fossem superadas, (re)criando novas concepções, principalmente no que se refere à alfabetização, tema presente nesta pesquisa.

Dessa forma, verificamos as contribuições do PNAIC quanto à formação docente na alfabetização. Na interligação entre políticas públicas, alfabetização, formação docente, processos de ensino e de aprendizagem foi possível distinguir quais foram as suas contribuições (se não no todo, em algumas partes) no campo educacional para os sujeitos (professores/alunos) ali envolvidos.

Essas contribuições foram analisadas por meio das falas das professoras formadoras⁴ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as quais foram os sujeitos dessa pesquisa. Assim, pensando em uma política pública de longo prazo, com o objetivo de (re)significar a educação para que esta dê autonomia e sentido às aprendizagens, o PNAIC surgiu para construir uma formação continuada diferenciada, audaciosa e abrangente para o ciclo de alfabetização.

Voltando um pouco mais no tempo, no sentido de uma educação melhor para todos e auxiliando as Políticas Públicas, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, em 25 de junho de 2014. O PNE foi concebido como uma referência essencial para essas políticas públicas brasileiras. Foram 20 metas que concederam ao Brasil uma perspectiva na qual os entes federados e a sociedade se empenharam para uma concentração em torno de um objetivo, que foi o de alicerçar um sistema educativo eficaz na consolidação da educação em sua plenitude, desagregando obstáculos para o acesso e permanência, proporcionando direitos humanos e prometendo a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2014).

⁴ Usa-se aqui a expressão no feminino, pois são mulheres todas as professoras participantes dessa pesquisa.

Dessa forma, com a implantação de programas de formação continuada para professores alfabetizadores, exemplificando o que foi observado no PNAIC, se foi projetando, a partir de 2008, uma renovação do currículo, no qual o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos. Houve a urgência desse processo ter uma institucionalização do Ciclo de Alfabetização, que, recentemente, está na meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual pressupõe a alfabetização de todas as crianças até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. E, nesse contexto, cria-se o PNAIC (BRASIL, 2014).

Diante disso, realizamos uma pesquisa indagando acerca da concepção de alfabetização das professoras formadoras, citando especificamente as professoras formadoras atuantes no município de Erechim/RS, quanto à implantação do PNAIC, analisando suas perspectivas em relação à formação continuada ofertada por essa política. Apesar de ser um tema bastante debatido e com publicações, citando mais especificamente as publicações contidas no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ainda há necessidade de um diálogo maior, enfatizando os depoimentos que decorrem desse processo, especialmente por aqueles que vivenciaram e (re) significaram essa política diariamente nas escolas públicas do país.

Os objetivos da pesquisa foram: Conhecer o PNAIC, seus propósitos e sua aplicação; Identificar as influências significativas dos materiais/cadernos do PNAIC como forma de propiciar a aprendizagem; Investigar os processos de ensino e de aprendizagem através de registros/fala dos docentes participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Compreender os significados atribuídos por elas à formação docente vivenciada no PNAIC, bem como as contribuições para o seu fazer pedagógico.

Após, o foco foi direcionado para as falas das professoras, por meio das entrevistas, as quais nos fizeram refletir a partir das suas perspectivas (professoras formadoras). E, assim, analisando a fala das professoras formadoras, intermediárias no processo de formação continuada, foram investigadas as possíveis contribuições do PNAIC em prol da educação, citando especificamente o ciclo de três anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, diante disso, buscou-se, ainda, refletir sobre o PNAIC e a relevância de uma formação continuada, nos moldes do PNAIC, para os docentes, na perspectiva de formadores locais do município de Erechim/RS.

Buscando conhecer mais o PNAIC e a formação continuada por meio de sujeitos participantes do processo formativo, é por meio da fala destas professoras que focamos na problemática de pesquisa. O nosso problema de pesquisa foi definido e constituído como: Quais as contribuições do PNAIC para formação continuada de professores na perspectiva de professores formadores do município de Erechim/RS?

Muito se discute sobre educação, e, especificamente, alfabetização. E essa problematização ocorre devido a sua importância no âmbito escolar e, também, nos meios sociais, se inserindo e significando sujeitos, tempos e espaços na sociedade. Nessa direção, o tema do presente estudo será abordado com a pretensão de problematizar esta política pública por meio de falas desses formadores.

Para tal, a pesquisa é de abordagem qualitativa, bibliográfica com base em análise de entrevistas semiestruturadas, com uso de gravações e transcrições das mesmas. Estas entrevistas foram fundamentais no decorrer da pesquisa, pois possibilitaram o acesso às formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a partir da fala das professoras. O critério escolhido para as entrevistas foi pensado por meio de problematizações de quais sujeitos inseridos no PNAIC iriam ser abordados. As entrevistas tiveram uma linguagem acessível e de fácil compreensão, fato que auxiliou bastante na descrição e análise das mesmas.

Nesse sentido, a fala das professoras formadoras do PNAIC possibilitou uma contribuição significativa, visto que vivenciaram esta política pública, tornando-se um elemento principal para a compreensão significativa do processo de formação continuada.

Estas professoras, com papel intermediário entre governo e professores alfabetizadores, propiciaram um outro lugar de fala (apesar de também estarem em formação continuada), com segurança e autonomia, pois experienciaram cotidianamente o mesmo universo alfabetizador que as professoras alfabetizadoras no ambiente escolar. Diante disso, as professoras nos concederam o entendimento interligado e continuado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A pesquisa de campo foi composta por quatro professoras formadoras que participaram do PNAIC no período em que esteve em atividade (2012-2018).

Duas professoras são da rede estadual e duas da rede municipal de ensino, exercendo suas funções no município de Erechim/RS. As referidas entrevistas precisaram ser agendadas de acordo com a disponibilidade de cada professora, em horários e locais sugeridos por elas, individualmente. A primeira abordagem quanto à participação das professoras na pesquisa realizou-se na forma de um convite, o qual foi imediatamente aceito. Após, ocorreu o encontro para a realização da entrevista. Neste encontro foi informado que as entrevistas seriam gravadas e perguntado se as professoras autorizavam a utilização das gravações na pesquisa ou para outros fins acadêmicos.

A pesquisa também se embasou nos referenciais teóricos estudados por teses e dissertações do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos documentos oficiais do PNAIC, na legislação e em produções científicas, citando artigos e demais publicações que remetiam à formação docente continuada, especificamente os que discorriam sobre políticas públicas, verificando quais abordavam o tema PNAIC em seus trabalhos. Analisou-se, assim, o que foi produzido de material abrangendo o PNAIC e suas contribuições na formação docente e na alfabetização.

O tema instiga no sentido de que precisamos sempre nos desafiar, saindo da zona de conforto, problematizando e refletindo. Em nosso cotidiano muitos são os desafios, necessitando estar sempre em formação, formação esta que nos transforme e nos possibilite propiciar novos conhecimentos aos educandos e a nós mesmos. E, com esta política pública, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), percebe-se a relevância de uma educação prioritária, desde o início da vida escolar, com significância para o professor e para a criança.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa tem início com a discussão sobre a História da Alfabetização no Brasil e a formação do professor alfabetizador. Em seguida, abordaremos as Políticas Públicas de alfabetização, discorrendo a respeito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as publicações referentes a ele. Na sequência, a metodologia será abordada, detalhando suas etapas: pesquisa qualitativa, pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado de Conhecimento e pesquisa de campo, sendo esta última com a realização de entrevistas semiestruturadas.

Após, apresenta-se um capítulo de análise de dados das entrevistas, citando as falas das professoras, entrelaçando teoria e prática, na perspectiva das formadoras locais do município de Erechim/RS.

Ao final, a parte de conclusão da pesquisa procura problematizar o PNAIC, evidenciando os discursos das professoras de forma a contribuir na formação continuada de professores.

2 HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A temática acerca da alfabetização gerou questionamentos desde seu início até os dias atuais, citando especificamente a área da educação. No Brasil, apesar dos questionamentos, a educação esteve, muitas vezes, relegada a um segundo plano e por isso o PNAIC tem muita relevância por compreender que a alfabetização é a base da educação.

A princípio, no final do século XIX e início do século XX, a alfabetização consistia em apenas codificar e decodificar signos, sem a necessidade de se compreender a escrita. Com o passar do tempo, mudanças ocorreram e percebeu-se a necessidade de uma significação nos processos de leitura e de escrita. As pessoas precisavam se comunicar, e isto só era possível se, além da codificação e decodificação, houvesse o entendimento sobre o que realmente significava esse processo.

O que significa alfabetizar? É um conceito que já vem sendo naturalizado no âmbito escolar. Afinal, o sujeito conhece as “letras”, utiliza e se alfabetiza no seio familiar com a linguagem e se apropria e internaliza este conceito. Dessa forma, pra significar a alfabetização, precisamos voltar ao início da alfabetização e como ocorreu esse processo no Brasil.

A alfabetização no Brasil iniciou-se centralizada pelos métodos de alfabetização. Métodos esses que tinham por objetivo proporcionar às crianças uma inclusão na sociedade e, para isso, precisavam aprender a ler e a escrever, o que remetia a outro processo, o de escolarização, pois era preciso frequentar a escola para aprender estes métodos (método sintético, método analítico, método misto).⁵

Depois desses métodos de alfabetização, surgiu o pensamento construtivista, com base nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais escreveram sobre a Psicogênese da língua escrita, obra principal que trata da alfabetização por meio do pensamento construtivista. Por não se tratar de um método, pois o pensamento construtivista visava extinguir a metodização, era uma espécie de anti-método, baseado na ideia de uma alfabetização diferente,

⁵ Neste capítulo não apresentaremos os métodos de alfabetização por não serem o foco da pesquisa.

inovadora, como um sistema que se dá por etapas, as quais vão se constituindo processualmente.

Partindo do pressuposto que estamos sempre em processo, assim também é com a alfabetização, todos os sujeitos podem e devem ser alfabetizados atentando para o fato de que todos têm conhecimentos anteriores ao período escolar. Esse período anterior à escola varia no tempo e no espaço, dependendo da cultura e história de seus contextos e, também, de outros fatores que possam interferir no processo de alfabetização. E, diante disso, surge o termo letramento⁶, o qual vem para ressignificar a alfabetização e desnaturalizar conceitos tradicionais e sem sentido para os alunos no âmbito escolar.

Letramento é um termo que Soares (2004) frisa ser muito importante e que, para a autora, vai além do termo alfabetização, visto que em suas pesquisas aborda o conceito evidenciando sua relevância em contraponto com a alfabetização. No letramento ocorre a significação dos signos, que, segundo a autora, acaba ultrapassando a alfabetização nos termos conceituais.

Para Mortatti (2004, p. 98), letramento associa-se à língua escrita e seu uso social. Explicita que a sociedade impõe a cultura escrita, visto que, para que a comunicação aconteça de forma satisfatória, é preciso a inserção no mundo letrado. Em suas palavras, “[...] sociedades organizadas em torno do sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem”.

Nesse sentido, Mortatti (2004) explicita não radicalizar, separando conceitos, visto que alfabetização, letramento e educação se interligam, ocorrendo conjuntamente, em processo.

Para outras autoras, como Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a alfabetização engloba tudo, e não necessitaria de um novo conceito, uma vez que a alfabetização já abrangeria. Alfabetização é um termo que inclui o letramento sem precisar diferenciar e criar novo conceito, apenas não aparece como termo conceitual (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Há divergências entre as pesquisadoras quanto aos conceitos. Para Ferreiro e Teberoski (1999), a alfabetização é um termo amplo e atende aos

⁶ Este conceito de Letramento está presente nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os quais não serão analisados em pormenores.

requisitos conceituais e, para Soares (2004), são dois termos distintos, mas que precisam estar juntos.

Freire (2011) também concebia a alfabetização como um todo. Em suas obras enfatizava o empoderamento, a autonomia que deveria vir do processo de se alfabetizar. Para ele, o sujeito precisava ir além de codificar/decodificar signos, era preciso que a alfabetização fizesse sentido e que possibilitasse uma inserção participativa na sociedade. Assim, alfabetizar significa o simples e o complexo, partindo do todo e de que todos podem aprender, independentemente do contexto ou de sua origem. Dessa forma, o autor remetia a uma alfabetização crítica, pensando em uma educação transformadora que valorizasse os sujeitos aprendentes.

A partir disso, podemos verificar a importância do processo de alfabetização, o qual não ocorre em um único ano, dada a sua complexidade e especificidade. A alfabetização é complexa, mas, ocorrendo processualmente, possibilita uma maior compreensão e um melhor desenvolvimento cognitivo dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Desse modo, precisamos ficar atentos a isso, afinal, alfabetizar é uma forma de darmos “vez e voz” aos sujeitos, contribuindo para uma educação transformadora, que possibilite que as crianças pensem, criem, recriem, transformem conhecimentos.

A presente pesquisa partiu de uma aproximação com o termo da alfabetização sem introduzir especificamente o termo “letramento”, visto que, nessa pesquisa, compreende-se que o mesmo já está inserido no processo de alfabetização dos sujeitos. O que entendemos por alfabetizar? Professores ensinando seus alunos a ler e a escrever? Sim, alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, mas precisa ter um sentido, um significado. Palavras soltas como nas antigas cartilhas não necessariamente estarão ensinando a leitura e a escrita, visto que não significam algo de fato. As crianças estarão apenas copiando e acabarão por ler as sílabas, as palavras, mas não compreenderão, não saberão a que uso se destinam aquelas palavras.

Cagliari (2009) abordava estas questões na sua obra “Alfabetizando sem o Ba-be-bi-bó-bu”. Para o autor, na cartilha, que seguia o método sintético, reproduzindo o ato mecânico para ler e escrever, a criança memorizava, decorava a cartilha, iniciando por vogais, depois sílabas e frases até que ao final vinham os textos. Neste sentido, a criança reproduzia o que havia na cartilha

sem ter o entendimento do que estava fazendo. Por meio da obra, o autor enfatizava estas questões para que professores ficassem atentos quanto à remodelagem de velhos métodos, os quais talvez não estivessem, de fato, alfabetizando, e sim reproduzindo, memorizando.

Nesse sentido, é preciso problematizar, (re)ver conceitos. A formação continuada possibilita estes diálogos, desmitificando conceitos preestabelecidos e instiga na busca por novos conhecimentos e uma melhor compreensão à medida que se estuda e compartilha saberes, citando em específico, neste caso, a alfabetização. Os professores devem estar sempre em processo, em formação, ampliando conhecimentos e compartilhando sua prática pedagógica.

O PNAIC, enquanto esteve em atividade (2012-2018), buscou construir um conceito de alfabetização que fosse ao encontro de uma educação que tem por base uma alfabetização em ciclo, compreendendo que aprendemos processualmente. Assim, por sua complexidade, tanto ao falar de alfabetização quanto do PNAIC, verificamos que desde sua concepção foi pensado para abranger todos os sujeitos, unificando e ampliando saberes.

Em continuidade ao capítulo, abordamos na seção seguinte a formação do professor alfabetizador, a qual se refere à sua constituição, como foi construída, uma vez que é ela que contribui (ou não) para a qualidade da alfabetização das crianças.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação do professor alfabetizador compreende muitos fatores (formação continuada, materiais, estrutura das instituições e dos sujeitos, entre outros), os quais se referem ao planejamento, à reflexão crítica e à ação construtiva e, principalmente, estar continuamente buscando meios que propiciem a aprendizagem. E isto não significa que apenas a criança aprenda, o professor também, pois, ao mesmo tempo que ensina, aprende na mediação e na interação com as crianças. Assim, o desenvolvimento cognitivo se aprofunda e se ressignifica, transformando sujeitos em prol de uma aprendizagem significativa.

A formação de professores possibilita que o profissional (re)pense suas práticas, instiga na busca pelo novo e também (re)constrói conhecimentos. Formação essa que inicia no Ensino Normal (Magistério) ou na Graduação (Licenciaturas) e continua por toda sua vida profissional por meio de uma formação continuada. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuiu no sentido de propiciar este tipo de formação aos professores, valorizando saberes e os interligando processualmente. As interpretações dispostas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estiveram voltadas para uma formação eficaz desde a formação inicial perpassando toda nossa formação continuada.

Para compreendermos o que acontece na formação continuada, é preciso que nossos passos sejam refeitos, trilhando um pouco pela formação inicial (licenciatura). Assim, é por meio da graduação, especialmente da licenciatura, que os sujeitos são introduzidos no universo docente e refletem sobre o ser professor.

Nóvoa (1991, p. 91), ao se referir ao papel do professor, diz que “um professor [...] passa de um papel, o de estudante, para outro papel oposto, o de docente.”, enfatizando também que, “[...] 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 [...]”.

Nesse sentido, ao sabermos nosso papel de professor, verificamos a relevância da formação inicial, mesmo porque é necessário que haja o início para que ocorra a formação continuada. E é nas licenciaturas que nos oportunizam debates por meio de bases teóricas que nos possibilitam a sustentação para nossa prática quando estivermos atuando, incorporando um fluxo intenso entre teoria e prática.

Radomski (2018) enfatiza a importância de uma formação inicial que, quando é pensada desde o início, na licenciatura, auxilia os sujeitos e propicia os processos de ensino e de aprendizagem. E, assim, com uma formação inicial que valoriza os sujeitos, a formação continuada de professores não seria um processo árduo, já que os caminhos iniciais, de uma formação inicial, estariam qualificados, e os professores tomariam gosto pelos estudos como um hábito essencial e necessário.

O professor é muito importante no processo de apropriação do conhecimento, pois, geralmente, os alunos admiram e seguem seu exemplo, de como ser, de como fazer. Esse ser, fazer docente que tanto encanta o aluno, é uma questão de buscar estar presente na vida deles, os valorizar e considerar elementos da sua especificidade, do seu contexto, da sua realidade. Dessa forma, o professor conquista seus alunos, há uma empatia, uma sensibilidade, um querer estar ali interagindo e, nos afetos, dar vez e voz a eles.

O professor, por vezes, nem percebe o quanto influencia seu aluno, não tem a percepção de que “[...] às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor [...]” (FREIRE, 1996, p. 47). Este excerto nos remete que é preciso a reciprocidade de ambos (professor e aluno) nestes processos de ensino e de aprendizagem e para isso é imprescindível que exista uma relação de confiabilidade tanto para um quanto para o outro.

Dessa forma, no pensamento de Freire (1979, p 72), se explicita: "Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador."

E, por isso, a importância de uma formação continuada específica para a alfabetização, pois somos sujeitos aprendentes precisando de uma continuidade em nossos estudos. Assim como a alfabetização que deve ser construída e ressignificada para que a aprendizagem ocorra, também é necessário que tenha uma formação continuada que possa transformar os saberes, e isso inclui o conhecimento advindo da nossa sociedade.

Abreu (2017) afirma que transformações ocorridas na sociedade refletem no meio educacional, visto que a escola faz parte desta sociedade. E, com isso, surgem desafios à escola, aos docentes. As crianças exigem cada vez mais um conhecimento próprio (perpassando o mundo infantil), e o professor precisa estar preparado/habilitado para estas situações do ensino. Por isso, a formação docente não pode findar, precisa estar sempre em constante evolução. Ao compreendermos que não podemos estagnar enquanto profissionais da educação, estamos nos movendo no sentido de nos qualificarmos ainda mais, aprimorando situações de aprendizagem, proporcionando, assim, um melhor entendimento dos processos cognitivos e educativos.

Isso porque através dela é possível fazer uma análise mais profunda do processos de ensino e de aprendizagem, desde o início do projeto até seu término, além de que o professor pode avaliar suas práticas de acordo com o desenvolvimento das crianças, se foi bom ou não, o que precisa ser revisto, enfim, propicia uma série de reflexões acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas. Isso porque, segundo Junqueira (2005, p.53), é “por meio do acompanhamento atento e contínuo e das intervenções da professora” que a criança compreende a si mesma.

É conveniente salientar que, para a aprendizagem ser significativa para a criança, durante a alfabetização é necessário que a mesma busque para si a necessidade e a vontade de aprender, e o professor assuma o papel de mediador dando essa possibilidade através de materiais, situações de aprendizagem estimulantes, problematização e esclarecimento das dúvidas. Além disso, é indispensável que ocorra uma boa organização do tempo e dos espaços, pois nos processos de ensino e de aprendizagem isso também é influenciável na construção do conhecimento.

Dessa forma, a formação dos sujeitos, cito em específico a formação de professores, perpassa a aprendizagem e o ensino. É muito mais significativo trabalhar os conceitos quando se ensina aprendendo e aprendendo enquanto ensina. Foi pensando nisso que o PNAIC se estruturou e foi problematizado, a partir de suas próprias perspectivas do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois foi pensado para ser um programa amplo, de uma política pública abrangente, de longa duração, valorizando os sujeitos e suas aprendizagens.

E, durante sua existência, o PNAIC contemplou seus objetivos (capacitar, numa perspectiva de educação continuada, orientadores de estudo e professores alfabetizadores do primeiro ciclo da alfabetização), introduzindo e aprofundando conceitos, proporcionando ao professor melhores situações de aprendizagens. Sim, porque primeiro precisou experienciar, interagir para depois se apropriar dos conhecimentos e instigar as crianças na busca pelo mesmo.

Para alguns autores, a formação está vinculada ao ser professor, e esta deve estar em contínuo processo, (re)pensando, problematizando, debatendo conceitos e saberes. A educação precisa estar se (re)construindo, se (re)modelando, instigando sempre a nos movimentar, a nos sentir inquietos

perante a naturalização, a normatização. Precisamos estarmos disponíveis para conhecer e desmitificar saberes no campo educacional.

Tardif (2000) salienta que a profissionalização precisa ser continuamente pensada, problematizada, visto que sua desvalorização remete à educação como ofício, e não como profissão nos diversos aspectos histórico-sociais ao longo do tempo/espaço em que estamos inseridos.

Conforme Romanowski (2007), a principal preocupação com a formação dos professores são os primeiros anos da docência. Eles constituem um “choque da realidade” porque o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar. Salienta que os programas de formação permitem o conhecimento sobre a escola e o sistema educativo, favorecendo uma ação crítica e consciente por parte dos docentes.

Os professores formadores que participaram da formação do PNAIC evidenciaram problemas da prática educativa, tais como motivação dos discentes, disciplina, metodologia de ensino, sistema de avaliação, planejamento, relacionamento e o ambiente de trabalho em geral. Por este motivo foi destacada a relevância de ter um auxílio no começo da vida profissional do professor, e esse auxílio remete também às formações como um todo para suprir os elementos citados acima.

Por sua vez, Zitkoski e Morigi (2011) enfatizam que educar não deve ser transferência de conteúdo, mas uma conscientização e participação. Salientam que, para Paulo Freire, a educação deve buscar superar a alienação, opressão e desumanização, e, ainda, o educador deve ser o testemunho da sua proposta educativa. Ele afirma que o papel do professor progressista é o de dar testemunho a seus alunos, demonstrar competência, amor, clareza política, coerência no que diz e faz e ter a capacidade de conviver com os diferentes.

Assim, também corroboramos com os autores buscando a formação dos sujeitos, (re)pensando, (re)construindo saberes e interagindo uns com os outros. Nesse sentido, buscamos os resultados da pesquisa coletando dados que exemplificaram a mesma e também que nos deram subsídios, alavancando o processo de escrita e reflexão do trabalho.

E isto se reflete na prática diferenciada do discurso, já que na teoria é um conceito e na prática é outro. Na prática geralmente desvincula-se da ideia inicial e passa-se a trabalhar com disciplinas (de modo isolado), separando-se em

espécies de “caixas”, o saber, que deveria ser multifacetado. Assim também constatamos a importância do saber oral conjuntamente com o desenvolvimento da leitura e escrita nos processos de alfabetização e na formação docente, e, por isso, se constitui como viés das situações de aprendizagens que interliga e constitui os sujeitos. E é nestes pilares que a formação docente deveria se fixar e se constituir.

Deste modo, verifica-se que a oralidade, a leitura e a escrita são elementos importantes para a aprendizagem, visto que se interligam por meio do conhecimento, assim como foi disposto nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e deveria estar em todo âmbito educacional como também fora dele, visto que os elementos citados acima se desmembram em várias facetas de uma mesma moeda. Assim, ao mesmo tempo em que a aprendizagem é única, também é múltipla, dependendo dos contextos, dos tempos e dos sujeitos que ali estão.

Para Freire (2011), ensinar os conteúdos vai além do contexto escolar, é preciso ver e ouvir os sujeitos através de suas vivências compartilhadas e socializadas entre professores e alunos para que assim possamos problematizar e refletir sobre as práticas e se estas realmente alcançam a subjetividade nos processos de ensino e de aprendizagem. Mostra-se, dessa forma, que o sujeito não é apenas um mero reproduzidor do saber do professor, mas que em sua autonomia é capaz de abstrair os conceitos refletidos na prática social.

E, diante disso, verificamos a importância da formação continuada, a busca por conhecimento, independentemente do contexto em que estamos inseridos, pois são elas que orientam e fixam diretrizes da prática educacional. Nesse sentido, precisa-se verificar como ocorrem, quais sujeitos estão inseridos, seus objetivos e sua relevância e significado. E essa percepção se deve ao fato de podermos conhecer esses elementos por meio das professoras formadoras do PNAIC.

Gatti (2010, p.1356) nos propicia um resgate histórico sobre formação de professores, explicitando que “[...] a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais.” Nesse período, a formação era, basicamente, inicial, não havendo uma graduação que habilitasse o ensino. Com a criação da “[...] Lei nº 9.394/96, postula-se a formação desses docentes em nível superior

[...]”, ampliando e propiciando uma formação maior aos profissionais da educação.

Nesse sentido, ao revisitarmos o período inicial de formação de professores, é possível dizer que a profissão docente contava apenas com a conclusão do Ensino Médio, visto que, ao findar o Ensino Normal, o professor já estava habilitado. Com o passar do tempo, verificou-se uma necessidade de ampliar essa habilitação, promovendo, assim, uma formação mais completa, mesmo que inicial.

A chamada “missão de ensinar” dos professores é vista até hoje como uma valorização menor na sociedade, afinal bastava ter um pouco a mais de conhecimento que seus educandos. Dessa maneira, percebemos o quanto ainda precisa ser valorizada a educação e sua formação, desde a fase inicial até a continuada.

Para Gatti (2010), precisamos lutar para uma melhor valorização, sem se conformar com os fatos preocupantes de uma educação fragmentada, devido, em parte, à formação de professores. E, para isso acontecer, a autora nos chama a atenção para o fato de priorizarmos a educação, colocando em primeiro plano as necessidades e especificidades que a profissão exige.

Assim, a educação, a formação de professores e a alfabetização são muito importantes e necessitam de um olhar mais atento e diferenciado. E é por meio de políticas públicas que percebemos essa importância, a qual impacta significativamente no cotidiano do ser professor. O PNAIC atende essas especificidades, que abrangem na totalidade e, ao mesmo tempo, em cada parte, singular, de cada ser participante do processo.

Para Paro (2000, p.80), “[...] a preocupação com o provimento de um ensino de qualidade para a população deve priorizar formas eficazes de se proceder à avaliação do processo escolar”. Na perspectiva de uma educação democrática e participativa, o autor ressalta a importância de pensarmos atentamente em tudo que remete a uma educação de qualidade, refletindo nas avaliações a ela conferidas. Por meio da ressignificação da escola, da educação, iremos refletir criticamente, com ações em bases concretas que enfatizam objetivos de uma educação e uma alfabetização que tenham sentido, tanto para os professores, quanto para as crianças.

Junqueira Filho (2005) ressalta a importância de “ver e escutar” a criança em nossos planejamentos e rotinas escolares. Isso nos remete a uma formação em que o professor não é o centro do processo, nem tampouco a criança, ocorrendo a interação, a socialização de ideias, de conhecimento. Cita planejamentos que o professor constrói anteriormente e outros que a criança participa neste planejamento, criando experiências ricas, significativas e que instigam na busca do novo, na expectativa de saber e compartilhar com todos.

Ser professor não é uma tarefa fácil, há uma demanda constante, precisamos sempre estar em processo de reflexão-ação-reflexão, saindo da teoria para a prática e também o movimento reverso, nos questionando e problematizando situações e contextos. Nesse sentido, o PNAIC compreende a necessidade de uma formação nestes termos, com sentido para as crianças, na qual o professor media o conhecimento e auxilia na busca por novos saberes. Assim, a formação precisa ser continuada abrangendo todo o período em que o profissional atua para que o objetivo maior, que é ensinar, ocorra em sua integralidade.

Para Freire e Macedo (2011), ensinar requer competência, precisa de um aprendizado contínuo, em outras palavras, primeiramente o professor necessita saber o que vai ensinar, exigindo, para isso, antes de exercer suas funções, uma construção de seu próprio conhecimento para poder ensinar aos seus alunos. Nesse sentido, remete à formação continuada, constante e ininterrupta, proporcionando, assim, que o profissional esteja sempre atualizado, com reflexões, questionamentos acerca de sua prática e consciente de seu papel de educador na formação de um cidadão atuante, crítico e comprometido.

Ser professor exige um posicionamento crítico, no qual o docente interligue teoria e prática, adaptando as diferentes situações que estão dispostas no cotidiano escolar. O estudo, a formação docente, contribui para que os sujeitos se movam em direção ao conhecimento, o qual está sempre se modificando nos diferentes tempos/espacos.

Neste sentido, Abreu (2017) nos direciona a pensar que a educação necessita ser transformadora, com sujeitos autônomos e críticos, alavancando saberes além dos muros escolares. E, afirma, também, que esta transformação precisa ocorrer do interior para o exterior de cada sujeito. Em outras palavras, o professor deve repensar suas práticas, seus planejamentos, problematizando e

objetivando que a criança compreenda os processos cognitivos, sociais e físicos. Assim, a criança, compreendendo o que ocorre com ela, com seus pares, formula hipóteses, criando possibilidades e propiciando situações de aprendizagem de forma significativa, em bases concretas.

Dessa forma, precisamos estar sempre em formação, significando o saber de acordo com suas especificidades, tempos e espaços. O PNAIC procurou alcançar essa formação continuada, valorizando os sujeitos (professor/aluno), ressignificando saberes processualmente, visto que aprendemos no cotidiano, nas ações/reflexões diárias, compreendendo que é possível propiciar situações de aprendizagem. E, ao possibilitar essa formação, o PNAIC abrange a maioria dos profissionais docentes, que, em coletivo, na/pela socialização de ideias/planejamentos, constrói na prática várias situações de aprendizagens. Para que tenhamos sempre um olhar sensível em relação à alfabetização, é preciso também haver políticas públicas que envolvam as questões referentes ao cenário alfabetizador e é nesse sentido que, no próximo capítulo, temos as políticas públicas, o PNAIC em discussão.

Assim, no próximo capítulo abordamos as Políticas Públicas de Alfabetização, as quais são importantes para o processo formativo do professor. No decorrer do capítulo, foram abordados o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as publicações que discorrem sobre ele.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO

As políticas públicas são elementos importantes no âmbito educacional. É por meio delas que se pode avançar ou não, construindo propostas de aprendizagens que perpassarão a vida das crianças e de seus professores.

Para Durli, Silva e Ribeiro (2012), houve e ainda há desafios (formação adequada, materiais, estrutura das instituições, entre outros) no âmbito educacional e de suas políticas. Esses desafios puderam ser superados instaurando expectativas positivas, tanto ao professor quanto ao seu desempenho institucional, problematizando e buscando soluções. Diante desse cenário, de desafios e soluções, mesmo que as necessidades educacionais, principalmente a de uma formação continuada eficaz, não sejam supridas de imediato, podem ser visualizadas objetivamente a longo prazo.

Nesse sentido, verifica-se que há dificuldades, sempre houve, mas isso não significa que devemos ficar estagnados no tempo e no espaço, esperando que algo aconteça. Dessa forma, precisamos buscar alternativas que visem solucionar ou, pelo menos, reduzir os impactos negativos na formação continuada. E, também, valorizar os aspectos positivos que contribuem de fato nas práticas pedagógicas.

Conforme Sartori (2013), as experiências dos professores vivenciadas em seu cotidiano, aliadas às reflexões oriundas de sua prática e do contexto em que estão inseridos, complementam as teorias estudadas e fundamentadas por estudiosos da área da educação, estabelecendo, assim, uma maior necessidade de vincular políticas públicas que possibilitem uma formação de qualidade, visando avançar em nossas potencialidades enquanto professores atuantes.

Corroboramos com o autor acima no sentido de significar nossas práticas e de as relacionar com estudos teóricos, aliando a isso uma reflexão crítica que devemos fazer sempre, em nosso cotidiano. E, para isso, necessitamos de uma formação continuada que venha de uma política pública educacional comprometida com os sujeitos e seus contextos e que valorize e trabalhe em um movimento constante entre teoria e prática, problematizando e desempenhando um modelo a ser seguido, o qual pode vir a se transformar devido às múltiplas aprendizagens decorrentes desse processo formativo.

Diante desse cenário, buscamos conceituar as políticas públicas educacionais. As políticas públicas educacionais são muito importantes para a formação continuada dos professores, impulsionam os saberes e instigam os sujeitos ali inseridos. Interessa, ainda, analisar a forma como se constituíram as políticas públicas educacionais.

Segundo Stahelski (2019, p. 19), é necessária uma contextualização das políticas públicas educacionais desde sua criação “[...] apresentando as contribuições das mesmas para o avanço da educação no nosso país”. Dessa forma, explicita que as mesmas contribuem, especialmente aquelas voltadas à alfabetização das crianças, por intencionar “[...] melhorias no processo de alfabetização das crianças, os órgãos governamentais responsáveis pela educação passam a criar normas pedagógicas, leis e decretos [...]”, os quais buscam normatizar “[...] o ensino e a aprendizagem nas escolas públicas, as quais são chamadas de políticas públicas educacionais”.

Nesse sentido, uma política pública educacional é aquela que pode contribuir com a educação na forma de leis, decretos que asseguram os direitos das crianças frente a uma educação pública e de qualidade. E menciona também o quanto é importante que essas melhorias aconteçam, no sentido de que ações do governo propiciem progressos e, assim, signifiquem os processos de ensino e de aprendizagem na alfabetização e na educação.

Discorrendo sobre educação, percebemos que esta aparece em nossa Constituição Federal, afirmando assim que a educação é um direito, um benefício que “deveria” ser para todos. No entanto, nem sempre atende a toda sociedade, embora constando dos documentos oficiais e legais. Há muitas questões sociais que interligam este pensamento e é a partir desse conceito de uma educação igualitária que são pensadas as políticas públicas ou, pelo menos, deveriam ser.

Nesse sentido, precisamos que as políticas públicas se desenvolvam, se concretizem com base nos documentos, nas leis que devem assegurar estes direitos que foram conquistados para que todos tivessem acesso a uma educação gratuita e de qualidade, que, por meio dela, continuassem a promover o conhecimento de modo geral e irrestrito. Para que isso se estabeleça, em todos os segmentos é preciso comprometimento também da parte do professor, procurando o seu lugar nesse processo e auxiliando coletivamente para que

todos se fortaleçam em torno de um bem maior: a educação, e a base dela, que é o ciclo de alfabetização.

Para Stahelski (2019, p.50-51), a participação do professor é muito importante no processo e cita que o PNAIC “foi uma política de formação de professores que originou um engajamento de todos os envolvidos com a educação [...]”, oportunizou “[...] uma reflexão sobre a maneira de ensinar [...]” e destacou-se pela “[...] importância que teve a troca de experiências entre as professoras atuantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental.”

As políticas públicas são uma espécie de escolha por parte do governo. Ter uma política pública que atenda os requisitos de uma educação de qualidade, visando à interligação de processos de ensino e de aprendizagem, especialmente na base da educação, que é o ciclo de alfabetização, é um comprometimento que está além do dever governamental e possibilita acesso e permanência para todos no âmbito escolar. Diante disso, o Estado poderia apenas implantar uma política pública com base na educação, mas sem valorizar os professores. Entretanto, o PNAIC vem no sentido oposto, o de valorizar e ressignificar a alfabetização, contribuindo para que a educação e seus sujeitos não ficassem ainda mais estagnados em um dado tempo/espaço. Assim, o PNAIC foi, além de um simples dever, transformando as políticas públicas e possibilitando que direitos essenciais fossem garantidos.

Prosseguindo nessa linha de pensamento, as políticas públicas visam à qualidade da educação por meio de programas que atendam as necessidades e também direitos assegurados em lei e que devem ser cumpridos na sua totalidade. Diante disso, o foco de uma política pública é também expor especificidades e desafios da educação, guiando o professor na direção de um protagonismo maior, proporcionando autonomia e criticidade no planejamento e na execução de seus ideais em relação à educação.

Apresentamos também as Políticas Públicas que antecederam o PNAIC, discorrendo sobre elas em uma breve contextualização. Nesse sentido, abordamos as Políticas Públicas anteriores ao PNAIC, em específico, as que tiveram a alfabetização como seu foco principal.

As Políticas Públicas que mais enfatizaram o vínculo entre a educação e a alfabetização foram: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos

Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por isso foi considerado importante que estas políticas anteriores ao PNAIC fossem abordadas, pelo fato de que contribuíram com a educação, com a alfabetização e, na sequência, para que o PNAIC fosse criado e vivenciado na formação continuada para professores alfabetizadores.

O interesse na alfabetização por parte do governo federal surgiu pelo fato de que a reprovação ao final do primeiro ano de escolaridade obrigatória remetia ao fracasso escolar. Assim, as crianças eram estereotipadas por sua classe social; em outras palavras, não aprendiam, não se alfabetizavam, pelo fato de serem pobres, oriundas de uma sociedade excludente a qual favorecia os mais ricos. E isso influenciou programas que visavam à alimentação das crianças, mas que não tinham enfoque na alfabetização.

Nesse sentido, Weisz (2002, p. 226) explicita que, para os órgãos governamentais, havia “a crença de que o fracasso escolar era fruto da fome, que incapacitava os alunos para a aprendizagem [...]”, e, acreditando nisso, o governo investia em programas de “merenda escolar”. A autora não concordava com essas definições e, à época, afirmava que “a fome não era a responsável pelas dificuldades de aprendizagem, nome que se dava então ao problema”. Dessa forma, por muitos anos, se justificava dessa forma a repetência no primeiro ano escolar, e os programas educacionais acabavam sendo voltados para a alimentação somente.

Partindo da ideia de modificar esse cenário e incluir programas voltados à alfabetização, e não mais à alimentação, houve um projeto⁷ que foi trabalhado para (re)significar a alfabetização. Concomitante com esse projeto, o MEC desenvolveu um programa: PCN em ação, o qual objetivava uma diretriz na formação de professores e que também auxiliasse na compreensão dos PCNs⁸.

⁷ Projeto de formação em serviço desenvolvido pela autora no município de Batalha, Alagoas. Informações sobre o referido projeto podem ser encontradas no número 129 (mar./abr.2000) da revista Nova Escola, Editora Abril.

⁸ Ao longo do período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. Uma ampla discussão nacional foi desencadeada em torno desses documentos, cuja função principal era apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. Essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Com essa finalidade, a SEF/MEC implementou um programa que

Para Weisz (2002, p. 227), havia uma “[...] enorme dificuldade [...]”, por parte dos professores, “[...] de verificar o que os alunos já sabem e o que eles não sabem”. Ao avaliar, os professores acabavam esbarrando numa cópia bem feita por parte dos alunos, se esquecendo que, “[...] quando o aluno aprende a ler, é comum que ele comece a ‘errar’ na cópia”.

Nesse sentido, os professores se utilizavam de métodos tradicionais para avaliar a aprendizagem de seus alunos, não havendo a preocupação com o que aprendiam, e sim com a mera reprodução (cópia) do conteúdo trabalhado.

No programa do MEC, também foi verificada a dificuldade que os professores encontravam na avaliação da aprendizagem dos alunos, enfim, na alfabetização dos mesmos. Dessa forma, Weisz (2002, p. 227) relatou que o PCN em Ação, implantado em 2000 municípios, evidenciou “[...] principalmente para os próprios professores – a dificuldade que eles tinham com a alfabetização”.

Diante disso, uma formação voltada para a alfabetização começou a ser produzida. Essa formação tinha por objetivo uma alfabetização com sentido, fazendo com que a escola pública parasse de produzir ou reproduzir métodos de alfabetização tradicionais. Métodos esses que acabavam por retroceder e estagnar em anos a educação.

Assim, surgiu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Dessa forma, o PROFA teve a duração de um ano, abrangendo 75.436 professores em todo o Brasil. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) teve origem em 2001, capacitando professores no sentido de que os mesmos utilizassem gêneros textuais para instigar a aprendizagem (BRASIL, 2002).

Nesse sentido, o PROFA foi um programa do governo federal, oriundo das políticas públicas educacionais, que, embora voltado à alfabetização, não era somente para as crianças se alfabetizarem, incluindo, assim, a Educação de Jovens e adultos (EJA) no referido programa. Foi um importante programa para

envolverá um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) e foi desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs. Informações retiradas do portal do MEC.

formação de professores, pois se embasava nos estudos de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, as quais priorizavam a alfabetização de forma significativa.

Para Teberosky (2002, p. 237), a formação de professores precisava ter sentido, assim como a alfabetização e, diante do cenário educacional, enfatizava: “para que possam oferecer essa instrução adequada, os professores precisam ter uma formação sempre atualizada e constante”. Na concepção da autora, o ensino ocorria por meio da aprendizagem do professor, o qual precisava estar sempre estudando para que pudesse mediar o conhecimento de seu aluno.

O PROFA foi criado na visão construtivista⁹, pensado para ser um programa que repensasse a formação continuada, o modo como o ensino se inseria no contexto escolar. Nesse sentido, a alfabetização precisava ser revista, ou melhor, ser a base da formação de professores, que (antes da criação dessa política pública) não era enfatizada no contexto formativo daquele dado tempo/espaço.

Nesses moldes, Becalli (2007, p. 196-197) defende que “[...] se faz necessário um trabalho formativo que provoque um redimensionamento na prática do professor e uma reflexão das concepções que balizam sua prática de ensino”. E, ainda, enfatiza que “essa mudança implica um processo formativo que leve o professor alfabetizador a abandonar a visão que considera o aluno como apenas um organismo que interage naturalmente com o meio social [...]”.

Dessa forma, o autor acima instiga para uma mudança na formação continuada, que precisa de um comprometimento do professor em relação ao seu aluno. Em outras palavras, o professor precisa modificar sua concepção tradicional e construir novos saberes na/pela interação com o outro, refletindo, agindo e planejando de acordo com as aprendizagens decorrentes da socialização, da interação e da mediação dos conhecimentos.

Após o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), foi criado o Pró-Letramento, que serviu como um programa introdutório do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pró-Letramento –

⁹ O construtivismo não é um método de ensino, já que não é voltado para o ensino (para como o professor deve ensinar), mas sim uma teoria psicológica da aprendizagem que tem como objeto a psicogênese da inteligência e dos conhecimentos, portanto, voltada para como o sujeito aprende.

Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa de formação continuada do governo federal que objetivava uma melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. O Pró-letramento foi realizado pelo MEC, que contou com a colaboração das Universidades pertencentes à Rede Nacional de Formação Continuada e também com a participação dos estados e municípios.

Essa formação foi oferecida a todos os professores atuantes da rede pública nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Outra característica marcante do programa foi o fato de ser um programa semipresencial, com atividades presenciais e a distância, utilizando materiais impressos e vídeos na realização dessa formação. Os professores que orientaram essa formação foram chamados de tutores pelo acompanhamento que forneciam aos professores participantes. Houve atividades individuais na modalidade a distância, as quais foram orientadas pelos tutores e uma duração de 120h de atividades presenciais.

Assim, por meio do Pró-Letramento, foi dado suporte aos professores (na formação e nas ações em sala de aula). Programa esse que ofereceu melhorias tanto de formação de professores quanto nas aprendizagens (Português/Matemática), e isso contribuiu para que a alfabetização fosse vista de outra maneira, com reflexões, ações e construção do conhecimento.

Embora tivesse foco nas disciplinas de Português (leitura e escrita) e Matemática, o Pró-Letramento valorizava os professores em período formativo, uma vez que se utilizava de materiais (textos e vídeos), tutores que foram essenciais na formação e apropriação do conhecimento, o que exigiu comprometimento do professor para que o mesmo acontecesse. Como a maioria das políticas públicas, essa também logo foi extinta.

No ano de 2012, surge uma nova tentativa de melhorar os índices de alfabetização, e isso se dá pela publicação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Na próxima seção, será abordado esse programa federal, pertencente à política pública com foco na alfabetização.

3.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) iniciou no ano de 2012, como forma de um acordo do Governo Federal com os estados e municípios para trabalhar a formação continuada com os professores. Essa demanda se tornou importante devido à lei que modificava as turmas de alfabetização, que antes iniciava aos sete anos na 1ª série, e, depois da lei, a criança iniciava aos seis anos de idade no 1º ano, aumentando um ano no Ensino Fundamental, totalizando, assim, nove anos.

Atualmente, o Ensino Fundamental compreende o ensino do 1º ao 9º ano, ampliando para nove anos o que anteriormente eram oito anos. Regulamentado pela lei nº 11.274/2006, tornando obrigatória também a matrícula aos quatro anos de idade na Educação Infantil para que estas crianças possam iniciar aos seis anos o Ensino Fundamental (início do ciclo de alfabetização), conhecido como Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2007).

Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) vem ampliar as possibilidades de formação e inserir na escola o ciclo de alfabetização, compreendido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos).

As discussões acerca do PNAIC, apesar do programa ter terminado, ainda repercutem nos sujeitos e contextos. A última versão do PNAIC, que teve uma abordagem interdisciplinar, foi essencial e muito comentada por ser mais ampla do que as outras que tiveram abordagens na área da matemática e das linguagens. Desse modo, se efetuou, na presente pesquisa, uma análise destacando suas contribuições e os desafios que se apresentaram naquele período. O PNAIC foi um programa de política pública importante com várias faces frente à educação. Sendo assim, a pesquisa teve um viés voltado para as contribuições que o PNAIC proporcionou por meio da fala das professoras formadoras (tanto das formadoras quanto do processo de replicamento do conhecimento), com pretensão de observar e analisar as aprendizagens decorrentes desse eixo no programa.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve como prioridade formar os professores alfabetizadores dando-lhes subsídios para uma educação de qualidade, incluindo todos, explicitando que o eixo principal foram os professores:

O eixo principal do pacto será a oferta de cursos de formação continuada para 360 mil professores alfabetizadores, com tutoria permanente e auxílio de 18 mil orientadores de estudo capacitados em 36 universidades públicas. O MEC também distribuirá mais de 60 milhões de livros didáticos, além de jogos pedagógicos. O esforço coordenado tem a finalidade de reverter o atual cenário do país, em que a média nacional de crianças não alfabetizadas até os oito anos chega a 15,2% – de acordo com dados do Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2013, p.1).

Nesse sentido, o PNAIC, um programa do Ministério da Educação (MEC), se apresentou na direção de auxiliar os professores com essas mudanças e proporcionar ao mesmo tempo aprendizagens significativas no contexto educacional para eles. Assim, se valorizou especificamente os professores e seu saber pedagógico, construindo conjuntamente conhecimentos por meio da interação e mediação e procurou atender todos os professores que atuavam no ciclo de alfabetização.

O principal objetivo do PNAIC foi assegurar que todas as crianças incluídas no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos dos anos iniciais) se alfabetizassem em processo, e não mais como acontecia na antiga 1ª série, na qual todas as crianças dessa série deveriam se alfabetizar em um único ano e, se não fossem consideradas aptas, deveriam repetir a mesma série. Essa mudança de série pra ano foi mudando gradualmente, até mesmo porque na prática não era possível essa mudança de imediato, já que as escolas precisavam se adequar conforme a lei que introduzia esta nova nomenclatura (série/ano).

A lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, já admitia que houvesse a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, o qual começava com as crianças que tivessem completado seis anos, mas isso não era uma realidade nas escolas. Após, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o qual teve por objetivo implantar nas escolas o Ensino Fundamental de nove anos de forma progressiva. No entanto, foi a partir da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que a mudança aconteceu, ampliando de oito para nove anos o Ensino Fundamental e, assim, se tornando obrigatório realizar a matrícula das crianças de seis anos, embora essa lei precisasse de um prazo para ser cumprida, já que nas escolas ainda existia a série e por isso tiveram um prazo para que a lei fosse cumprida até 2010. Com

a mudança da lei, a criança foi avaliada em processo e em ciclo de três anos, visto que a aprendizagem precisou ter um sentido específico na alfabetização, e não mais uma reprodução de métodos.

E, diante disso, com o objetivo de atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), a qual estava relacionada com a lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, ocorreu a criação de um decreto, o qual determina que as entidades do governo necessitavam incluir a alfabetização das crianças até os oito anos, período em que precisariam estar cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Assim, a partir desse decreto, o governo tinha o dever de garantir que o decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em seu inciso II especificado no art. 2º, se efetivasse de fato. Na portaria nº 867, datada em 4 de julho de 2012, estavam dispostos os cinco objetivos específicos dos atos do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os quais iremos listar na sequência: 1º- assegurar que todas as crianças pertencentes à rede pública de ensino encontrem-se de fato alfabetizados ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, enfatizando as disciplinas de Português e de Matemática; 2º - restringir a deformidade relacionada com a idade/série que existia na Educação Básica; 3º - aperfeiçoar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); 4º - conceber orientações para a compreensão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no ciclo de alfabetização, compreendido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Diante dos objetivos do PNAIC e discorrendo sobre eles, Stahelski (2019, p. 25) relata que, “para atender os objetivos do PNAIC, o governo, juntamente com as entidades governamentais estaduais e municipais, realizou em 2013 um curso de formação [...]”, estipulando, assim, “[...] uma carga horária de 120 horas na área de linguagens e, em 2014, outro curso de 120 horas para a área da matemática”. Dessa forma, essa formação, esse curso era disponibilizado “[...] para coordenadores gerais, supervisores e formadores regionais, coordenadores municipais, orientadores de estudo e professores alfabetizadores¹⁰”.

¹⁰ Coordenadores gerais, supervisores, formadores regionais, formadores municipais, orientadores de estudos e professores alfabetizadores eram assim especificados todos os que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto que foi uma formação em rede, abrangendo e unificando os segmentos Federal, Estadual, Municipal e os professores que integravam estas Redes de Ensino.

Dessa forma, é possível perceber claramente que, na primeira edição do PNAIC, as formações eram influenciadas por essas duas áreas do conhecimento (Português e Matemática), o que na última formação disponibilizada pelo PNAIC (2017-2018) ocorria de outra forma. Essa última edição teve uma abordagem interdisciplinar e abrangeu a Educação Infantil e o Programa Mais Educação (PME).

Outro fator importante nas primeiras formações foi a questão da bolsa, que era disponibilizada para todos durante o período de formação continuada. Essa bolsa visava auxiliar financeiramente os professores para que a formação continuada pudesse atingir a todos os professores alfabetizadores, formadores e seus supervisores.

Nesse sentido, Stahelski (2019, p. 25) explicita que “o PNAIC foi uma das primeiras políticas educacionais que [...] os professores alfabetizadores eram beneficiados com uma bolsa mensal de R\$ 200,00 (duzentos reais) oferecida pelo MEC¹¹”, ou seja, os professores recebiam para se formar, para estudar. O PNAIC esteve um tempo sem atividade e, quando retornou (2017), o MEC não realizou o pagamento aos professores. Dessa forma, “esta remuneração com bolsa tinha seus valores variados de R\$2000,00 (Dois mil reais) a R\$200,00 (Duzentos reais), sendo os professores alfabetizadores os que recebiam o menor valor.” Além disso, sobre as formações, ao falar das Instituições de Ensino responsáveis pelo PNAIC: “As Universidades Públicas eram as responsáveis pela organização e coordenação do PNAIC, o curso era presencial e em rede [...]”. A autora cita, ainda, como ocorriam as formações: “[...] as Universidades realizavam as formações com os orientadores de estudos, após esses orientadores trabalhavam com os professores alfabetizadores”. Como dito, na primeira edição do PNAIC, os professores alfabetizadores recebiam um auxílio em dinheiro como uma espécie de incentivo para que pudessem se deslocar para os encontros e outras despesas que pudessem ocorrer devido ao fato de estarem em formação continuada. Na outra edição do PNAIC, não houve esse

¹¹ Os valores são R\$ 200,00 mensais para o professor alfabetizador; R\$ 765,00 para o orientador de estudo; R\$ 765,00 para o coordenador das ações do pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; R\$ 1.100,00 para o formador da instituição de ensino superior; R\$ 1.200,00 para o supervisor da instituição de ensino superior; R\$ 1.400,00 para o coordenador adjunto da instituição de ensino superior; e R\$ 2.000,00 para o coordenador-geral da instituição de ensino superior. (Informações obtidas por meio do portal do MEC)

auxílio, e alguns professores alfabetizadores não aderiram ao programa, pois havia gastos que iriam sair dos salários defasados dos referidos professores.

E, também, os formadores desses professores alfabetizadores recebiam um apoio financeiro para custear as despesas, tanto na primeira edição quanto na segunda, fato que muitos professores alfabetizadores questionaram, já que para eles não havia essa assistência e, assim, muitos se frustraram e não atentaram para o conhecimento e aporte pedagógico que o PNAIC traria. As limitações e os desafios fizeram parte, mas foram percentuais pequenos diante da enormidade de benefícios que o PNAIC produziu no período em que esteve em operação.

Este decreto, nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi o que regulamentou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), especificando os objetivos apresentados pelo PNAIC. Ele é parte dos documentos pertencentes ao Programa e relaciona-se com as leis anteriores à sua criação. Dessa forma, para atender os objetivos e a meta 5 do PNE, era preciso realizar uma formação continuada que atendesse esses requisitos e também valorizasse os professores que iriam atender a demanda desse ciclo alfabetizador.

Dessa forma, esse Programa (PNAIC) aproximou eixos da sociedade, que, em outros programas, essa proximidade não acontecia de fato. Essa política englobou vários aspectos da formação, tais como materiais de apoio e encontros pedagógicos, mas seu foco principal foi o professor¹², foi propiciar condições

¹² Havia quatro eixos formativos, mas a formação de professores era o foco principal desses eixos. As ações do PNAIC apoiam-se, portanto, em quatro eixos de atuação: 1) Formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo, que objetiva ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização; 2) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante os cursos de formação oferecidos no âmbito do PNAIC, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo/a professor/a junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 3) A gestão, o controle social e a mobilização, formado por quatro instâncias: o Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal, fortalecendo a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as Instituições formadoras; e 4) Materiais didáticos entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e respectivos manuais de professor, obras literárias entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático Pnaic (PNLD PNAIC) e de apoio pedagógico complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos e tecnologias educacionais, que consistem num conjunto de materiais específicos para a alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues regularmente pelo Programa Nacional

para que estivessem qualificados em todos os sentidos e, assim, mobilizando, instigando na busca pelo novo e estabelecendo referências para a prática e reflexão do professor no contexto escolar. Em outras palavras, envolveu os sujeitos, pois em sua implantação ocorriam ações e reflexões em conjunto, uma vez que cada sujeito era respeitado em sua especificidade e as participações no coletivo eram de fundamental importância para o sucesso do programa.

Conforme Julioti (2016), foi por meio de uma operação em rede que o programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) demonstrou em suas intervenções a formação continuada de professores alfabetizadores. Formação essa que se deu em rede por interligar professores, instituições de ensino e governo federal na implantação do programa. Isto ocorria da seguinte forma, também na IES que será o foco desta pesquisa: as formações partiam da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)¹³, que ofertava os cursos de formação continuada para os professores dos anos iniciais e Educação Infantil em atuação na rede estadual e municipal de ensino da sua região de abrangência. A Universidade nomeava formadores regionais, os quais recebiam a formação de professores da UFFS (formadores estaduais). Na sequência, esses formadores regionais ministravam a formação para os professores formadores locais¹⁴ (na primeira edição do PNAIC os professores formadores eram chamados de orientadores de estudos), os quais realizavam a formação com os professores alfabetizadores¹⁵. Esses momentos de formação aconteciam presencialmente e a distância, ambos baseados nas leituras fornecidas pelo programa e por meio de reflexão e de momentos direcionados

Biblioteca da Escola-PNBE). Informações extraídas do Documento Orientador do PNAIC 2017-2018.

¹³ Universidades Públicas, Institutos Federais, Centros de Formação de Docentes regularmente instituídos e escolas alfabetizadoras e de educação infantil de referência serão chamados pelos gestores estaduais/distrital para a definição das formações realizadas no âmbito do PNAIC. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é a instituição que foi campo de pesquisa dessa dissertação por ser a IES que estava designada para atender a demanda e se localiza no município de Erechim/RS.

¹⁴ Formador estadual/Formador regional/formador local. Tinha por objetivo: Qualificar formadores para formarem em serviço os professores alfabetizadores participantes do PNAIC 2017. Informações retiradas do Documento Orientador do PNAIC 2017-2018.

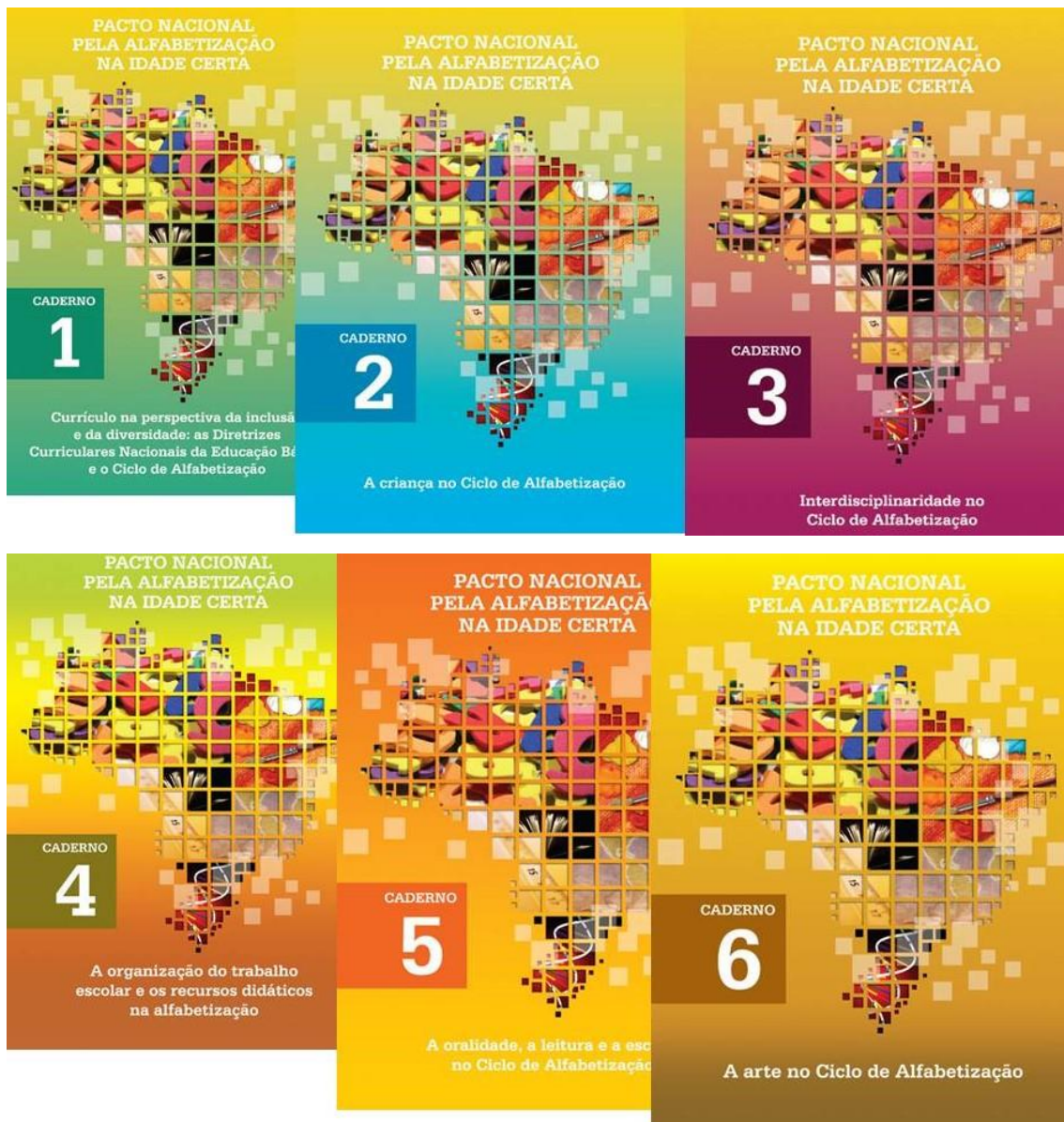
¹⁵ Na última edição do PNAIC, os professores da Educação Infantil, especificamente os da Pré-escola das escolas públicas brasileiras (os que foram cadastrados no site do programa pelas suas escolas), também participaram da formação nas IES, possuindo um eixo especificamente voltado para essa faixa etária, mesmo que sempre pensando o trabalho pedagógico em articulação com os anos iniciais.

para o planejamento dessa formação. Os professores que se deslocavam até a UFFS, bem como a todas as universidades federais do Brasil, eram esses formadores locais, que participavam da formação na IES e depois levavam/ressignificavam esses conhecimentos com os professores de seus municípios.

Essa operação em rede, citada também nas entrevistas realizadas, formava um eixo que interligava as formações, eixo esse que possibilitava um maior alcance da formação continuada mesmo nos momentos a distância, pois nem sempre aconteciam as formações de modo presencial. E de que forma os professores formadores ministravam essas formações? As formações eram realizadas utilizando a ludicidade e materiais de apoio pedagógico. O instrumento principal formador era por meio das leituras dos materiais disponibilizados pelo PNAIC, os quais eram intitulados de Cadernos do PNAIC.

Havia 10 cadernos voltados aos anos iniciais na 1ª edição. Esses mesmos cadernos foram usados na última edição (2017-2018) para os professores dos anos iniciais. Além desses, foram elaborados 8 cadernos voltados aos professores da pré-escola nessa última edição, os quais estão demonstrados nas imagens a seguir.

Figura 1: Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)





Fonte: Google Imagens.

Ainda discorrendo sobre os cadernos, material ofertado pelo MEC, podemos dizer que foi: “um conjunto de 12 cadernos, sendo um Caderno de Apresentação, um Caderno de Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e 10 cadernos de formação¹⁶. Esses cadernos foram resultado do trabalho desenvolvido pelo MEC, o qual iniciou em 2014, fornecendo apoio pedagógico para as formadoras na formação continuada. As versões impressas não estiveram disponibilizadas para todos os professores, e quem não tivesse acesso ao material na forma física poderia se utilizar da versão online dos cadernos. Os cadernos propiciaram momentos de leitura e reflexão, as quais eram feitas por todos em um período anterior ao das formações presenciais (nessas havia debates em torno das leituras) e, depois, presencialmente, socializavam e interagiam, se apropriando do conhecimento em grupo.

¹⁶ Informações disponíveis no caderno de apresentação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Além dos cadernos do PNAIC, eram fornecidos outros materiais através do MEC para o auxílio da formação continuada dos professores alfabetizadores, os quais existiam na proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses materiais auxiliaram os professores, tanto formadores quanto alfabetizadores, nos momentos de planejamento e criações de dinâmicas, as quais eram socializadas em grupo nos momentos de formação.¹⁷

A relação destes materiais era composta por cadernos de apoio para os professores que participavam do programa, livros didáticos para as crianças do ciclo de alfabetização, as quais recebiam estes livros por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como outras obras secundárias que eram distribuídas, auxiliares no processo de aprendizagem, jogos pedagógicos, obras de referência (literatura e pesquisa) disponibilizadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), obras de apoio pedagógico. Além disso, havia a inserção de tecnologias para auxiliar nos processos formativos de alfabetização (BRASIL, 2013).

A seguir, demonstramos em imagens alguns desses materiais (livros, jogos) utilizados no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), os quais nos referimos no texto acima.

¹⁷ A proposta inicial de formação apresentada pelo CEEL/UFPE articulava a utilização dos materiais disponibilizados pelo MEC com foco no professor alfabetizador e sua prática na sala de aula. Informações oriundas do caderno de apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Figura 2: Livros e jogos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)



Fonte: Google Imagens¹⁸

¹⁸ Disponível em:

<<https://www.google.com/search?source=univ&tbm=isch&q=materiais+e+jogos+PNAIC&sa=X&ved=2ahUKEwiXuuyjsYbpAhWjB9QKHV2KAN0QsAR6BAgJEA&biw=1366&bih=625>>.
Acesso em: 10 jan. 2020.

A respeito desse programa, ele mostrou sua importância e sua relevância no âmbito educacional por ser um programa do governo federal interessado em cumprir com seu dever, que era de alfabetizar todas as crianças no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, todas as crianças deveriam estar alfabetizadas (saber ler e escrever). Ao ver e significar os sujeitos em formação, o PNAIC proporcionou uma formação continuada de qualidade em seu período (2012-2018), reduzindo a taxa de analfabetismo e defasagem escolar.

Na próxima seção, abordaremos as publicações referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essas publicações nos deram o aporte teórico e metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que possibilitaram conhecer o que vem sendo publicado sobre o PNAIC nos Programas de Pós-Graduação do país.

3.1.1 O que dizem as publicações sobre o PNAIC?

O PNAIC foi intensamente debatido por ser uma das mais importantes políticas públicas já implantadas no Brasil, e em virtude disso há grande número de publicações que discorrem sobre ele. Dessa forma, buscamos publicações no período em que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) esteve em atividade, período esse compreendido entre 2012 e 2018, concluído recentemente, para conhecer o que foi dito sobre ele em trabalhos acadêmicos.

Nesse sentido, buscamos por pesquisas que dialogassem a respeito do PNAIC. Verificamos, numa abordagem geral, haver muitas publicações neste período, precisando mapear e dialogar sobre as mesmas. A necessidade de fazer uma pesquisa sobre Estado de Conhecimento fez-se necessária diante das abordagens realizadas na pesquisa.

Procurando conceituar o que é “Estado de Conhecimento”, o qual faz parte da metodologia e dá referencial teórico à análise das publicações referentes ao PNAIC, encontramos autoras que discorrem sobre ele, nos dando elementos para fundamentar este tipo de pesquisa. Pesquisa essa que procura estabelecer um diálogo estabelecendo uma relação direta com o tema pesquisado nesta dissertação, citando aqui o Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) e as publicações referentes a ele.

Estado de Conhecimento, para as autoras, significa uma pesquisa que tem uma abordagem de “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações [...]” que dialoguem a respeito de um tema representativo e peculiar para a pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Pensando nisso, incluímos na pesquisa o “Estado de Conhecimento”, o qual auxilia na compreensão do que foi pesquisado relacionando o tema da presente dissertação “Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada de professores na perspectiva de professores formadores do município de Erechim/RS” com o que pesquisadores abordaram em seus estudos referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Habilitamos este Estado de Conhecimento por meio de um estudo no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Neste estudo, buscamos publicações que tivessem em seu título o descritor PNAIC para delimitar e centralizar a pesquisa. Priorizamos a análise de teses e dissertações que remetessem ao tema do PNAIC e que pudessem contribuir nessa dissertação. Além disso, delimitamos o espaço de tempo dessas publicações, escolhendo teses e dissertações publicadas e compreendidas no início do PNAIC (2012) até sua finalização (2018).

Encontramos muitas publicações referentes ao PNAIC (194 publicações) e, diante disso, foi preciso organizamos estas publicações em um quadro específico de categorização, verificando, assim, uma melhor sistematização das referidas pesquisas.

Dessa maneira, a construção de quadros que foram efetuados para uma melhor sistematização e compreensão ajudaram a definir a trajetória da pesquisa e também indicando as pesquisas escolhidas e definidas para este fim. A seguir elaboramos um quadro demonstrando estas publicações.

Quadro 1: Apresentação das publicações (BDTD)

Tipologia dos trabalhos	Quantidade verificada	Trabalhos designados
Teses	7	7
Dissertações	65	38
Resultados	72	45

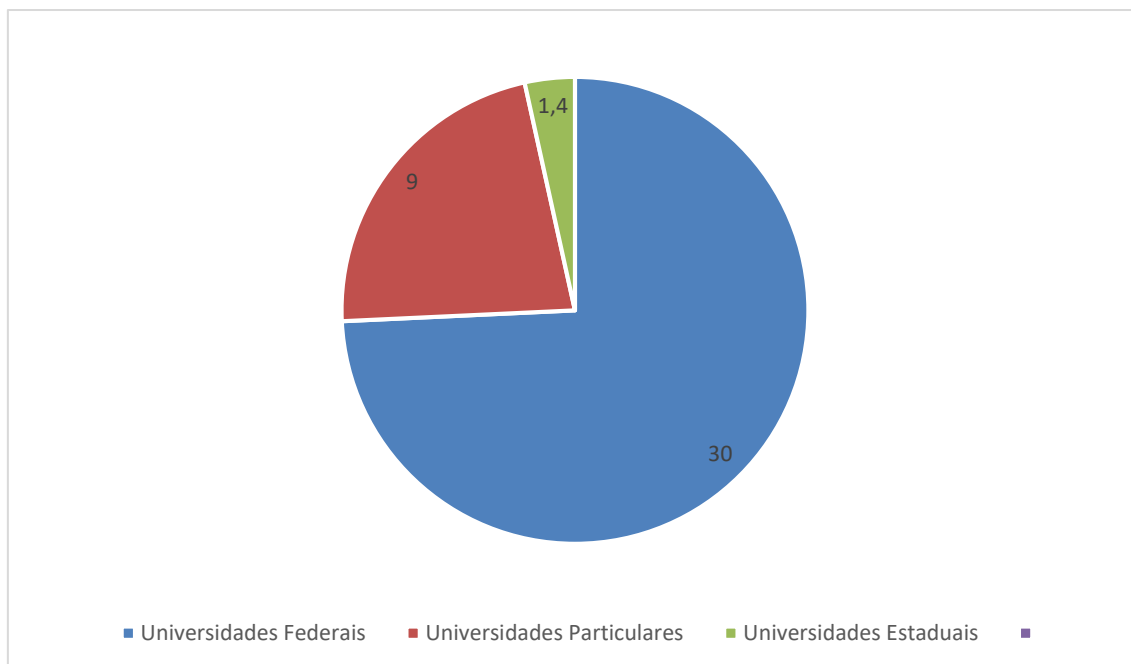
Fonte: Elaborado pela autora

Ao pesquisarmos no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos, como dito, 194 Teses e Dissertações referentes aos anos 2012-2018. Procuramos, dessa forma, delimitar para uma melhor compreensão e análise das mesmas. Verificamos que das 194, 108 continham referência ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em seu título, embora a sigla PNAIC não estivesse presente. Assim, averiguamos que 72 publicações continham a sigla PNAIC no título do trabalho. Dessas 72 retiramos as que tinham foco em outras áreas que não a Alfabetização e a formação de professores, resultando em 45 publicações. A partir do resumo destas, e depois de uma leitura dos resumos, priorizamos os que se relacionavam mais com a temática e com o problema da pesquisa.

Analisando as Instituições de Ensino, verificamos que a maioria das teses e dissertações foi desenvolvida nas Universidades Federais, uma pequena parte nas Universidades Particulares e nas Universidades Estaduais, conforme exemplificação do gráfico 1. Dessa forma, aparece uma comprovação de que o tema PNAIC é concebido com mais frequência por pesquisadores oriundos das Universidades Federais do que por outras Instituições de Ensino. Entretanto, não relacionamos estes dados com a quantidade exata de Instituições de Ensino e o número de estudantes que nela estudam e, por isso, são dados parciais referentes ao que abordamos e avaliamos.

Assim, na sequência, apresentamos um gráfico demonstrativo das Instituições de Ensino presentes nas pesquisas analisadas referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essas Instituições de Ensino foram abordadas no sentido de uma compreensão de qual contexto partiam ideias de trabalhos científicos referentes à formação continuada e à alfabetização, em específico.

Gráfico1: Instituições de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora

Diante disso, verificamos haver um interesse maior por parte dos pesquisadores das Universidades Federais em abordar a temática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Foram 30 trabalhos desenvolvidos nas Universidades Federais, nove nas Universidades Particulares e seis trabalhos nas Universidades Estaduais. Se formos confrontar esses dados entre Universidades Públicas e Privadas, somados os resultados das Universidades Federais e Estaduais, se torna mais evidente o interesse em produzir pesquisas que abordam a formação de professores como parte essencial para uma formação de qualidade, em detrimento das Universidades Particulares, as quais têm um interesse menor na temática. Talvez isso ocorra, pois foram as próprias universidades federais as responsáveis por essa formação dos professores, tendo, assim, mais conhecimento para discussão do tema.

No quadro referente aos resumos escolhidos, foram usados os seguintes critérios: ter o descritor PNAIC em seu título e abordagens parecidas com o teor desta dissertação. Totalizamos, dessa forma, 24 resumos, que, após lidos e avaliados, percebemos que era possível sintetizar um pouco mais para a discussão relacionada nesta pesquisa. Dessa forma, buscamos pelos resumos que melhor explicitavam o conteúdo trabalhado nesta dissertação, os quais foram colocados em quadro de categorização para melhor processo de análise.

Assim, apresentamos, a partir de agora, os trabalhos que selecionamos e foram investigados para que fosse possível obter uma relação significativa entre eles e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na abordagem “Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada de professores na perspectiva de formadores do município de Erechim/RS”.

Pelo fato de se configurar como uma das maiores, se não a maior, política pública educacional que atendeu especificamente os professores alfabetizadores, a autora da pesquisa denominada: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente”, teve por objeto de pesquisa os professores participantes que no ano de investigação (2016) já estavam afastados do PNAIC. O objetivo foi verificar por meio desses sujeitos suas opiniões acerca dos resultados e efeitos da formação de professores oferecida pelo programa.

Giardini (2016) salienta que essa formação, essa política teve uma grande abrangência e alcançou uma quantidade bem expressiva de professores, o que fez com que conseguisse proporcionar benefícios na questão das práticas pedagógicas. Quanto à metodologia estudada e aplicada na pesquisa, a pesquisadora optou por fazer uma pesquisa de abordagem quali quantitativa, utilizando também a pesquisa de abordagem bibliográfica, a pesquisa documental e, finalizando, a pesquisa de campo, que se realizou e foi analisada por meio de entrevistas e questionários realizados com professores e orientadores do PNAIC.

Analisando por meio dos resultados apresentados, a pesquisadora, ao finalizar sua pesquisa, enfatizou que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa contribuiu em relação às práticas pedagógicas dos professores, pontuando que foram várias e em diversos fatores, citando e elencando assim os mesmos: planejamento didático: desenvolvimento do conteúdo; atendimento aos alunos; metodologia de trabalho; avaliação; relacionamento professor-aluno, entre outros.

Nesse sentido, conseguimos, num primeiro momento, relacionar essa pesquisa como sendo aquela que possui mais aspectos semelhantes com nosso estudo. Apesar de que na metodologia a abordagem ter sido quali quantitativa,

as outras abordagens metodológicas vêm ao encontro da pesquisa, os quais propiciam uma investigação mais participativa, pois, dessa forma, foi possível compreender na análise as contribuições decorrentes do processo de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No geral, as dissertações que encontramos tratam das contribuições que a formação continuada de professores proporcionou, formação essa que visava uma maior qualidade na educação e na alfabetização, visto que valoriza os sujeitos e seus contextos. Dessa forma, investigaram essas contribuições, as quais estavam (no período em que o PNAIC esteve em atividade) objetivando recuperar a educação e suas formações, assim também como a alfabetização em específico, diminuindo ou zerando as dificuldades ou adversidades que ocorriam nesse contexto.

Os trabalhos se assemelharam ao conteúdo abordado nessa dissertação, enfocando as contribuições decorridas do PNAIC quanto à questão de melhoramentos relacionados ao tema da alfabetização.

Seus resultados apontam de forma positiva, no sentido de que o Programa se apropriou de seus objetivos e que o PNAIC se apresentou como um programa de uma política pública educacional imprescindível para a área educacional, especialmente para a formação continuada de professores. E por meio desse programa, da formação continuada, as pesquisas evidenciam o quanto era preciso esse tipo de formação, que envolvesse e significasse tanto os sujeitos quanto os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, podemos perceber o quanto o PNAIC foi um processo significativo, e as pesquisas salientam isso também, na perspectiva dos professores que participaram desse processo formativo. Por sua vez, as entrevistas, na figura das professoras formadoras, elencaram muito mais aspectos positivos que negativos, intensificando a importância de uma formação continuada séria e comprometida com a educação e, conseqüentemente, a alfabetização.

De maneira geral, o que se pode inferir e finalizar, verificando o que dizem as publicações, é que o PNAIC foi um programa que ressignificou as propostas de alfabetização e formação continuada, de maneira mais aprofundada na primeira proposta e de maneira interdisciplinar na última proposta. Nesse sentido, discorrem sobre o programa, sobre seus benefícios, embora também frisem que é necessário que os professores não dependam apenas da formação

de professores e que precisam ir adiante, na pesquisa, na busca por conhecimentos.

Ainda de acordo com as publicações, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação continuada excelente em comparação aos outros programas envolvendo a formação de professores e também trouxe melhorias no que se refere à alfabetização. Diante dessas publicações, a presente pesquisa buscou, a partir da pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado de Conhecimento, pesquisa documental e pesquisa de campo, conhecer mais acerca do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), discorrendo sobre suas contribuições, as quais o qualificaram como um dos principais programas de políticas públicas voltadas à alfabetização.

No próximo capítulo, discorreremos, então, sobre a Metodologia, parte essencial da pesquisa, na qual apresentaremos como foi desenvolvida esta dissertação.

4 METODOLOGIA

Aqui trataremos de uma parte muito importante da pesquisa: a metodologia. Mas será que sabemos conceituá-la? O que entendemos por metodologia, ou até mesmo, qual seu significado? Buscando responder esta pergunta, utilizamos do conceito descrito no Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa Michaelis (2016), o qual define metodologia dessa forma: 1- Parte da lógica que trata dos métodos aplicados nas diferentes ciências; 2- Estudo dos métodos científicos; 3- Conjunto de regras e procedimentos para a realização de uma pesquisa. O termo vem de etimologia que significa estudo dos métodos.

Diante dessa conceituação, é possível perceber o quanto é importante a metodologia utilizada em cada pesquisa, assim como seu estudo, pois contribui para o andamento da mesma, fornecendo meios de definição e aprofundamento da pesquisa científica. Assim, na medida em que utilizamos a metodologia, estamos pesquisando, estudando, nos apropriando de novos conteúdos. Dessa forma, precisamos sempre estar em contínuo processo de aprendizagem, pois o conhecimento se aprende, se busca e o processo de busca é muito importante no decorrer dos estudos e das pesquisas.

Para Freire (1998, p.32), “[...] é necessário aprender a pesquisar. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” E, neste sentido, explicitava também que “a curiosidade epistemológica precisa ser satisfeita com a procura de conhecer o objeto desconhecido [...] para poder compreendê-lo”.

E o sujeito pesquisador, como se introduz na pesquisa e busca por novas aprendizagens decorrentes de sua própria formação? Como ocorre o processo do professor pesquisador?

Nas palavras de Freire (1996, p. 32), “[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar”. O autor enfatizava a importância de ser professor e que o ensinar era essencial diante do fato de ser pesquisador, que fazia parte da natureza do professor e não precisava de termos específicos para isso. Dessa forma, Freire (1996, p.32) explicitava que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”.

Além dos processos de ensino, precisamos ser, nos sentir professores, e isso nos habilita necessariamente à pesquisa, ao estudo. É no fazer pedagógico do professor que percebemos que existe em seu interior o professor pesquisador, que busca a formação continuada como um processo que nunca cessa, transformando, assim, professores em pesquisadores.

Nesse sentido, também precisamos estudar, aprender a metodologia utilizada na pesquisa, a trajetória a ser seguida, qual caminho percorrer e, assim, continuar nesse processo de busca, interessados no conhecimento que nos instiga a seguir em frente, utilizando elementos que irão proporcionar sustentação à pesquisa. É por meio da pesquisa que problematizamos, que debatemos sobre um tema buscando resultados necessários para a resolução de uma problemática em torno da temática que queremos abordar. E, assim, ao pesquisarmos, nos tornamos pesquisadores de um determinado tema, sendo que a metodologia auxilia muito nesse processo da pesquisa em si.

Dessa forma, a metodologia utilizada foi ampla, considerando os aspectos da pesquisa e as necessidades metodológicas presentes nesta dissertação. Para uma melhor compreensão dos passos utilizados na dissertação, perpassamos o conteúdo desta com base na Pesquisa Qualitativa, Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Estado de Conhecimento, Pesquisa Documental e Pesquisa de Campo.

Neste caminho metodológico, construído a partir de percepções da pesquisa, a pesquisa qualitativa é a mais abrangente, envolvendo as outras pesquisas e fornecendo suporte introdutório inserido nas metodologias. Dessa forma, uma metodologia qualitativa, exploratória com pesquisa bibliográfica e documental fornece um significado e um caminho norteador para a resolução e objetivos do trabalho.

Ao pensarmos em uma pesquisa, pensamos se será qualitativa ou quantitativa, como forma de metodologia a ser utilizada na pesquisa. Analisando a temática, é possível ver por quais caminhos queremos seguir, se são necessários elementos mais significativos e específicos, os quais não podem ser somente descritos, precisando ser alvo de investigações e problematizações. Nessa direção, a nossa opção de abordagem metodológica se concentra na pesquisa qualitativa.

Para Minayo (1995, p. 21-22), “a pesquisa qualitativa [...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, e com isso não é possível que por meio de dados operacionais seja compreendida, necessitando um olhar detalhado devido à sua complexidade de processos ao estudar seus fenômenos. Diante disso, se verifica uma necessidade de trabalhar qualitativamente, devido aos processos não serem exatos e estarem em constantes mudanças no decorrer da pesquisa.

De acordo com o que abordamos acima, verificamos que a pesquisa qualitativa nos possibilita sermos pesquisadores reflexivos, investigando os processos, conhecendo novos caminhos a ser percorridos e, especialmente, compreendermos o que estamos pesquisando. Assim, também os métodos que utilizamos para essa compreensão e análise do objeto de estudo precisam estar fundamentados na metodologia que será abordada. Dessa forma, ao abordamos a pesquisa bibliográfica em nossa pesquisa “Contribuições do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada de professores na perspectiva de formadores do município de Erechim/RS”, estaremos verificando em outras pesquisas o que já foi abordado e as proximidades que as relacionam, conhecendo e compreendendo os processos referentes às contribuições que o PNAIC proporcionou.

A pesquisa caracterizada teoricamente nos habilita ao estudo, ao sentido de nos sentirmos pesquisadores, o que, de fato, acontece, problematizando e buscando resultados. E é assim que indicamos o viés qualitativo, elaborando, concretizando e analisando entrevistas, realizando leituras, inferindo a partir de outras obras e de outros pesquisadores. Assim, também examinamos diferentes metodologias e a que melhor condizia com nosso estudo, o que queríamos enquanto pesquisadores, qual era a melhor metodologia para nosso estudo, nos desafiando nessa busca.

Neste sentido, compreendemos o significado e relevância de uma pesquisa acadêmica, principalmente no quesito referente à metodologia, ou melhor dizendo, às metodologias. Dessa forma, a pesquisa foi realizada baseada no caráter qualitativo, investigativo na busca por ter um maior conhecimento referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os debates que ocorrem cotidianamente na esfera educacional. E, principalmente, dar vez e voz

às professoras alfabetizadoras que vivenciaram o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Ludke e André (1986) conceituaram a pesquisa qualitativa se referindo a ela como fator essencial para uma educação atuante e de qualidade. Diante disso, surgem questões pertinentes ao universo acadêmico e que a pesquisa qualitativa tem a pretensão de replicar e instigar em suas habilidades e competências. As autoras, nas suas perspectivas a respeito das pesquisas de abordagens qualitativas, especificam que estas serão categoricamente relacionais entre pesquisador e seu objeto de estudo, resultando na inexistência de qualquer outra intervenção no trabalho a ser realizado.

Dessa forma, há uma aquisição imediata ao que queremos pesquisar, aperfeiçoando de forma qualitativa, em um procedimento de apropriação e alteração dos elementos que irão ser examinados. Uma pesquisa de abordagem qualitativa nos permite essa relação mais direta e profunda com o objeto de estudo.

Precisamos ter o cuidado necessário ao pesquisar, a fim de que todas as etapas aconteçam em conformidade com as normas de um trabalho acadêmico. Com a escolha do tema, o assunto a ser pesquisado, necessitamos elencar objetivos e elaborar a pergunta-chave, que, no decorrer do trabalho, buscaremos replicar. Após essa etapa, é necessário ver qual ou quais metodologias serão abordadas e por quais dados pesquisar.

Em um primeiro momento, é necessária uma pesquisa bibliográfica farta com levantamento de informações essenciais para a pesquisa e, a partir disso, é possível desenvolver possibilidades acerca da problemática da pesquisa. Dessa forma, salientam que o saber adquirido está baseado nos livros e documentos e por meio deles precisamos nos apropriar dessa bibliografia para alicerçarmos nossa pesquisa. Nesse movimento, de apropriação do que pesquisamos, vamos avançar no sentido de desenvolvermos ainda mais nossa capacidade de nos apropriar do conhecimento e, assim, responder à problemática de pesquisa, que está evidenciada na introdução do trabalho (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007).

A pesquisa necessita dessa abordagem bibliográfica, pois se configura como aspecto fundamental no início da etapa investigativa. Ao pesquisarmos autores, outros pesquisadores, por meio de uma relação de trabalhos em que

nossa temática está incluída, estamos revisando o que outros autores utilizaram em suas pesquisas e o que encontramos de proximidade com a nossa. E é a partir disso que iniciamos o processo investigativo, primeiro conhecemos para depois compreender como ocorrem os processos investigativos nas outras pesquisas e quais aportes teóricos são utilizados.

Assim, é preciso compreender um pouco do que se refere à pesquisa de abordagem bibliográfica nas pesquisas em que a mesma é utilizada. Nesta dissertação, a pesquisa bibliográfica se fez necessária para que o conhecimento do tema fosse mais conhecido por meio de uma pesquisa teórica de outras obras que discorreram sobre a mesma temática.

Conforme Marconi e Lakatos (2001, p. 43-44), “trata-se do levantamento de toda bibliografia já publicada [...] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto [...]”. E, ainda, a partir desse conhecimento das publicações, se tem o propósito de “[...] permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulações de suas informações”.

De acordo com o que se menciona acima, é necessário obter um levantamento das obras publicadas, o qual ocorre de forma expressa, pois, ao pesquisarmos um determinado tema, estaremos delimitando as obras e, nesse sentido, iremos obter um acesso direto às mesmas com o objetivo de as estudar. Por esse motivo, acesso e estudo de forma direta, as pesquisas contribuem na análise de nosso objeto de estudo incluído em nossa pesquisa.

Em relação à pesquisa documental, fizemos um quadro explicativo, demonstrando seu fator de relevância na presente pesquisa:

Quadro 2: Etapas da pesquisa documental

Etapas da pesquisa documental	
Objetivos (o que queremos nessa pesquisa)	Buscar nos documentos dados que possam nos auxiliar que tenham referência com que vamos trabalhar na pesquisa
Elaboração do plano de trabalho	Nessa etapa é traçado um esboço de como iremos trabalhar com base nesses documentos
Procura, localização dos documentos	Ir até a fonte desses documentos, identificar o que queremos estudar e analisar
Leitura exploratória dos documentos	Fazer uma seleção dos materiais encontrados

Análise dos documentos	Estabelecer descritores para auxiliar qualitativamente a pesquisa
Construção e análise do material já selecionado	Essa etapa final corresponde à compreensão dos dados obtidos e analisados em um texto dissertativo argumentando e relacionando os documentos com a pesquisa a ser realizada

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, é preciso discorrer sobre a pesquisa documental, a qual, como o próprio nome já diz, é feita a partir do estudo de documentos. E por meio desse estudo, são analisados os documentos, que podem ser, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT (2002, p.2), “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova”.

Nas palavras de Ludke e André (1986), a pesquisa documental é muito importante, deixando explícito que consultamos os documentos (leis, impressos, informações de sites oficiais) referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), essenciais nessa dissertação. Para as autoras, a pesquisa documental têm várias etapas (busca documental, estudo e análise). Durante esse período, é preciso identificar dados relevantes para o que queremos investigar, levando em consideração os aspectos importantes desses documentos que se relacionam com nosso objeto de estudo. Após, é feita uma categorização dos dados obtidos para uma análise mais detalhada acerca do tema proposto.

Além das pesquisas de abordagem documental e bibliográfica, foi necessário acrescentar mais duas categorias de pesquisa: Pesquisa de Estado do Conhecimento e Pesquisa de Campo, as quais complementam e fornecem sustentação para a realização desta dissertação.

Nesse sentido, após as outras tipologias, realizamos a pesquisa de Estado do Conhecimento, incluindo estudos contemporâneos diante dessa recente modalidade na área das Ciências Humanas. Esta modalidade de pesquisa se caracteriza por ser nova, introduzindo novos conceitos à pesquisa científica. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), esta pesquisa, Estado do Conhecimento, se define por ser “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses,

dissertações [...] temática específica”, inovando, dessa forma, nas pesquisas científicas.

Para esta pesquisa de Estado do Conhecimento, buscamos publicações (Teses e Dissertações) no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, diante disso, prosseguimos no estudo dessas publicações, que são relacionadas com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e que fazem parte da minha dissertação de Mestrado. Na exploração dessas publicações, encontramos muitas publicações e definimos como critério de escolha a sigla PNAIC, a qual deveria estar contida no título. O estudo foi feito por meio dos resumos dessas Teses e Dissertações.

Dessa forma, para proceder a leitura a respeito dos trabalhos expostos e que se referiam ao PNAIC, antes precisamos fazer a escolha de quais seriam analisados e que contribuiriam na dissertação efetivamente. Assim, a escolha se definiu pelos trabalhos que especificassem a sigla PNAIC em seus títulos e a isso classificamos como uma escolha prévia e imprescindível para o decorrer e finalização desta pesquisa.

Para Bardin (2010), devemos fazer tais escolhas de acordo com a problemática de estudo, a qual deve se relacionar com os materiais encontrados para serem analisados. E, na sequência, complementando, diante dessa análise prévia, verificamos os propósitos que queremos na pesquisa, a qual se baseia nesse estudo.

Esta dissertação, ao trabalhar com a metodologia Estado do Conhecimento, que consiste em ler e compreender outras pesquisas semelhantes e que tenham propósitos que se relacionam com o que queremos investigar, se questiona: Como devemos proceder quanto à leitura e posterior análise? Precisamos de elementos específicos para alcançar estes objetivos na pesquisa? A resposta para as perguntas é: sim, precisamos ter uma dinâmica específica para ler e analisar as pesquisas encontradas.

Avançando na dissertação, ainda incluída nas metodologias de estudo, realizamos uma pesquisa de campo com quatro professoras formadoras do município de Erechim/RS. Estas professoras atuam em escolas estaduais e municipais desse município, sendo que três professoras participaram desde o início do programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como

formadoras, e na segunda edição do PNAIC as quatro foram formadoras do referido programa.

A dissertação possui um propósito desde seu início, que é teorizar em torno do problema de pesquisa: “Quais as contribuições do PNAIC, na concepção de professores formadores, para uma formação continuada satisfatória?”, que nos remete ao título da mesma: “Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de professores na perspectiva de formadores do município de Erechim/RS”. As perspectivas em torno do tema e problema de pesquisa se devem ao fato da pesquisadora residir e atuar como professora neste município e ter muito interesse na temática como principal política pública envolvendo a alfabetização em todo Brasil. A preferência foi por realizar entrevistas semiestruturadas envolvendo quatro professoras atuantes neste município que foram formadoras no programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

As entrevistas foram compostas por 12 perguntas direcionadas a quatro professoras sobre formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em que estas foram formadoras e no qual observaram, participaram e, dessa forma, puderam contribuir nesta pesquisa de dissertação de Mestrado. As perguntas foram entregues também na forma física às professoras na forma de um roteiro e um termo de consentimento, o qual solicitava a permissão para utilizar o teor das entrevistas, preservando, assim, o anonimato dessas professoras, não havendo exposição das mesmas, mas apenas do conteúdo de suas falas.

Por meio das entrevistas, foi feita a análise de dados com as falas transcritas. Dessa forma, fizemos uma relação das gravações com o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, assim, podemos afirmar quais foram as contribuições que o referido programa conferiu para a formação continuada na perspectiva dessas professoras formadoras. A análise de dados das entrevistas, a qual nos referimos acima, será discutida mais especificamente no próximo capítulo.

5 ANÁLISE DE DADOS

Apresentamos neste capítulo a análise de dados das entrevistas realizadas com as professoras formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As entrevistas foram realizadas com duas professoras formadoras regionais e duas professoras formadoras locais do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A escolha pelas professoras entrevistadas se deu por dois motivos: o primeiro por serem próximas, o que facilitou o acesso e o convite para as entrevistas, e o segundo motivo pelo fato de que precisaria ter acesso aos dados (descobrir quem são os demais formadores, uma vez que não os conheço), realizar procedimentos burocráticos (processos), e isso dificultaria e traria morosidade à pesquisa.

A análise de dados se configura a partir das entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas com a finalidade de serem observadas e problematizadas. Num segundo momento, foram exploradas as falas no sentido de ampliar o conhecimento diante do tema e problema de pesquisa da dissertação, a qual remete às Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para formação continuada de professores na perspectiva de formadores locais do município de Erechim/RS.

Para Ludke e André (1986), esta análise de dados se deve ao fato de que, para analisar os dados, é necessária a sua interpretação, a compreensão desses dados, habilitando o teor da pesquisa por meio do estudo de todo o material coletado.

Depois da coleta de dados, que foram as entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras formadoras do município de Erechim/RS, foi preciso fazer a análise desses dados. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019, com quatro professoras formadoras do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pertencentes e atuantes no município de Erechim/RS.

Ao analisar as falas das professoras, é preciso destacar que as mesmas consentiram com o uso dos dados obtidos por meio de suas falas para fins acadêmicos. O termo de consentimento informado e o roteiro das entrevistas estão dispostos nos apêndices ao final desta dissertação.

A partir de agora, iremos abordar e explorar as falas das professoras, respeitando suas especificidades, perspectivas e trajetórias pessoal/profissional, analisando as questões propostas referentes ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Para uma melhor compreensão, elaboramos um quadro apresentando os sujeitos pertencentes à pesquisa em questão.

Quadro 3: Perfil dos sujeitos da pesquisa

PROFESSORAS FORMADORAS PNAIC			
Sujeitos da Pesquisa	Formação profissional	Área de atuação	Sistema de Ensino
Professora 1 – P1	Pedagogia, Especialização em Educação Integral	Séries iniciais, Educação Infantil	Municipal
Professora 2 – P2	Técnico em Contabilidade, Magistério, Pedagogia, especialização em Educação Integral	Séries Iniciais, Educação Infantil	Estadual
Professora 3 – P3	Ensino médio em Recreação, Pedagogia, Psicopedagogia, Mestrado Profissional Educação	Séries Iniciais, Educação Infantil, Classe especial, Coordenação Escolar Das Séries Iniciais	Municipal
Professora 4 – P4	Magistério, Graduação em Estudos Sociais e em Geografia, Especialização em Processos Pedagógicos, em Coordenação pedagógica e em Atendimento Educacional Especializado, Mestrado em Educação	Séries Iniciais, Magistério e Gestão	Estadual

Fonte: Elaborado pela autora

A primeira professora entrevistada tem a formação em Pedagogia e fez uma Pós-Graduação em Educação Integral e sua primeira experiência como professora alfabetizadora foi através de um contrato de professora na rede estadual de ensino. A segunda professora tem formação em Técnico em Contabilidade, Magistério, Pedagogia e a Pós-Graduação em Processos Pedagógicos e sua primeira experiência como professora alfabetizadora aconteceu depois de muito relutar em ministrar aula para a alfabetização devido a sua trajetória enquanto aluna na alfabetização ter um saldo negativo. A terceira professora entrevistada fez um curso de Recreação correspondente ao Ensino Médio atualmente, Pedagogia, Curso de Educação Especial, Pós-Graduação em

Psicopedagogia e Mestrado Profissional em Educação. E sua experiência com a alfabetização foi em decorrência de estar trabalhando com as crianças que tinham deficiência e precisavam ser alfabetizadas para serem incluídas. A quarta professora entrevistada tem a formação em Estudos Sociais e Geografia além do Magistério, Mestrado em Educação, Pós-graduação em Processos Pedagógicos, Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica e Pós-Graduação em atendimento Educacional Especializado e sua primeira experiência como professora foi com a alfabetização.

Em relação à formação das formadoras, apenas uma das professoras formadoras não fez o magistério (curso Normal), e também, novamente, uma não fez licenciatura em Pedagogia. Todas as professoras entrevistadas possuem a formação em pós-graduação (especialização) e duas têm Mestrado. Correspondendo aos processos de como se tornaram professoras alfabetizadoras e professoras formadoras, apenas uma (P1) não detalhou especificamente como ocorreu. As outras professoras disseram que sempre tiveram desejo de serem professoras alfabetizadoras e cada uma delas falou como ingressou no PNAIC. Já o conhecimento do programa (da parte das formadoras) foi a partir da escola em que estavam inseridas, por meio da Secretaria e da Coordenadoria de Educação e também pela Universidade que coordenou o mesmo. Disseram que, a partir desse conhecimento, fizeram a inscrição e se tornaram professoras formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A forma como definimos as entrevistadas e suas respostas se deve ao fato de que o sigilo de suas identidades foi prioridade nas entrevistas. Por isso, a entrevista de número 1 se realizou com a professora 1, que denominamos P1, assim como as outras entrevistas seguiram a mesma denominação. A professora 2, P2; a professora 3, P3 e a professora 4, P4.

No decorrer da análise, as falas das professoras serão separadas por dois eixos diferenciados que temos nas entrevistas. Esses eixos foram denominados também como categorias de análise. Essas categorias de análise estiveram presentes nas perguntas e respostas realizadas durante as entrevistas. Na primeira categoria de análise, uma abordagem das contribuições do PNAIC e, na segunda categoria, as concepções de alfabetização na perspectiva dessas professoras formadoras.

Nesse sentido, na próxima seção, segue a abordagem sobre as Contribuições do PNAIC. Durante as entrevistas, assim como nessa análise e especialmente nessa categoria, procuramos responder a pergunta norteadora da pesquisa: Quais as contribuições do PNAIC para formação continuada de professores na perspectiva de professores formadores do município de Erechim/RS?

5.1 CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC

Essa categoria de análise teve o intuito de uma verificação das contribuições do PNAIC na perspectiva das professoras formadoras do município de Erechim/RS. As respostas dessas professoras formadoras foram muito importantes nesse processo de definição das respectivas contribuições que o PNAIC ofertou para o cenário formativo de professores alfabetizadores.

Segundo elas, o PNAIC ressignificou a formação continuada, pois enfatizava, em um dos seus quatro eixos, a formação de professores e havia, de fato, a valorização do professor. Essa valorização profissional e pessoal era fundamental e contribuiu para que o programa tivesse o êxito que teve no cenário educacional.

Diante disso, afirmam que o programa PNAIC teve uma grande importância, trazendo benefícios para seu trabalho pedagógico, fato que podemos ver nos depoimentos:

[...] o respeito ao ciclo de alfabetização [...] deixou mais claro mesmo, me ajudou muito mais, dessa certeza de que a alfabetização é um processo, a alfabetização é importante nesses primeiros anos para que a criança tenha um acesso qualificado, a leitura, a escrita, toda a visão do conhecimento que a gente precisa trabalhar nos anos iniciais. (P4).

[...] A gente colocava muito as nossas experiências, isso foi bom no Pacto, dividir as experiências, a gente não tinha até então muitos momentos pra contar as coisas boas que a gente fazia, as coisas que não foram legais, pra discutir, pra ter essa discussão (P2).

o PNAIC [...] veio trazer o resgate de muita coisa que se perdeu ao longo do tempo que foi assim, o trabalhar com o material concreto, uma coisa que marcou muito e a questão de trabalhar a instrução corporal, de trabalhar o corpo, porque a gente não é isolado que nem a criança é proibida, nós éramos proibidos de contar nos dedos [...] e o PNAIC resgatou isso, da importância de você trabalhar o corpo também pra te auxiliar nessa aprendizagem [...] é bem importante. Teve algumas

coisas assim que o PNAIC trouxe, a questão da leitura [...] a leitura deleite [...] (P3).

Dessa forma, podemos perceber o quanto as contribuições do PNAIC agregaram na vida pessoal e profissional de todas as professoras formadoras entrevistadas. O fato de trazer novos conhecimentos, trabalhar a ludicidade e o material concreto, na fala das professoras, foi muito importante, trazendo muitas contribuições à vida profissional e pessoal delas, apesar dos desafios enfrentados, agregando, assim, muito conhecimento para elas.

Para Tardif (2002), a prática do professor era muito importante, pois era por meio dela que os saberes se construíam. A formação do PNAIC, conforme o relato das professoras, propiciava espaço de trocas de experiências de suas práticas e, como contribuição significativa, satisfazia a precisão de mais diálogos entre professores. Diálogos esses que auxiliavam na construção de novos conhecimentos.

As contribuições do PNAIC reverberaram como uma forma de se desafiar enquanto pessoa e profissional, o que fica evidenciada na fala da professora 1:

[...] foi bem legal essa experiência, foi uma experiência nova pra mim, bem desafiante, mas que eu gostei muito e aprendi muito com isso. [...] agregou muito, porque [...] como era um desafio, era uma coisa nova pra mim [...] (P1).

Assim também concorda Tardif (2002, p. 11), que explicita: “[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional [...]”. Para o autor, a própria constituição do professor se torna indispensável no processo, discorrendo que é necessário um conhecer-se e um desafiar-se constantemente. Dessa forma, também ocorreram os processos de conhecimento da professora, que continuou buscando construir aprendizagens por meio da formação do PNAIC na qual era formadora.

Nessa perspectiva, é possível perceber que o profissional professor se interliga à sua identidade pessoal. Em outras palavras, o professor também é uma pessoa, e isso não é algo que podemos desligar, como uma espécie de botão; o ser profissional é parte do ser pessoal e vice-versa. Nessa perspectiva,

as aprendizagens e as contribuições decorrentes do PNAIC afetaram os professores tanto na vida profissional quanto na vida pessoal (NÓVOA, 1992).

Os cadernos do PNAIC, base da formação, foram citados como elementos importantes, como vemos nas falas das professoras: “Dez cadernos, que é dessa última formação, a gente não aprofundou todos eles, não teve tempo para aprofundar [...] (P4)”; “São os cadernos do PNAIC fornecidos pelo governo, que estão disponíveis online e tem também os impressos. [...] tinha sugestão que a gente não usava ali porque não tinha muito tempo [...] (P1)”

Como podemos ver nesses depoimentos, o tempo foi um fator determinante, pois relatavam ser pouco o tempo para ler, estudar e discutir todo material (cadernos), o qual consideravam de ótima qualidade. Assim, precisariam de mais tempo ou de uma continuidade da formação continuada para que esse material fosse mais explorado.

As formadoras, em outras respostas, evidenciaram as contribuições que o PNAIC proporcionou durante o período de formação continuada. De forma positiva, aspectos como materiais e auxílio financeiro foram citados na valorização do professor:

Livros do Pnaic [...] de 2013 foi assim uma mudança dentro da escola [...] fizemos bibliotecas pra cada sala de aula [...] a gente tentou [...] nós fizemos bibliotecas de pano, com os bolsinhos [...] Tem os cadernos, que eram das profes, que elas faziam as leituras, elas tinham atividades para desenvolver com as crianças. [...] As profes tinham as aulas lá conosco e depois elas tinham que aplicar essas atividades com os alunos em sala de aula, fazer o registro e depois no próximo encontro, então, elas apresentavam esses registros. Por ali a gente tinha o acompanhamento da aplicabilidade do PNAIC (P3).

Os cadernos de estudo. [...] você tem os conteúdos mínimos, mas você vai além daquilo que propõe; então, a gente sempre conseguia ir além daquilo que propunha. E muitas vezes as próprias profes traziam dúvidas e ansiedades que a gente ia procurar e que não tinha no material de estudo, que a gente ia procurar através de pesquisas e autores e trazíamos pra elas (P2).

Sobre os materiais utilizados, foram citados os cadernos do PNAIC e um caderno feito por elas baseado nos cadernos do PNAIC. Outras dinâmicas foram utilizadas conforme as sugestões e dúvidas que as professoras traziam. Nesse período também tinham experiências por meio de palestras, vídeos, jogos (estes trabalhados pelas professoras alfabetizadoras). Os materiais utilizados

revelaram também uma forma de valorização do professor, pois foram pensados especialmente para o professor, para sua formação.

Em relação ao tempo, que ficou como um desafio para que fosse repensada a formação continuada, foi pouco para tantas ações e reflexões. Isso não quer dizer que o PNAIC não valorizasse essa formação, mas que precisaria repensar se tivesse uma continuidade. Nesse sentido, planejar para que sua formação contemplasse toda a demanda de atividades e também o tempo destinado ao professor para participar dessa formação continuada. De certa forma, apesar de não ter esse “tempo”, o PNAIC contribuiu trabalhando em rede, utilizando os meios eletrônicos para suprir essa necessidade. As professoras formadoras elencaram isso como a principal dificuldade enfrentada no decorrer do PNAIC:

[...] é o tempo, o horário [...] trabalhavam o dia inteiro, e essas formações eram feitas à noite ou no sábado [...] é uma dificuldade bem grande que elas enfrentavam [...] formadoras, outra dificuldade [...] tinham que dedicar esse tempo maior também pra planejar a formação delas e também a distância. Só que muitas moravam fora, então tinham que vir pra cá [...] porém neste ano ficou mais fácil pra elas porque até na última formação era em Santa Maria, e em outra cidade [...] a formação desse ano foi mais próxima a elas, que foi feita aqui em Erechim [...] uma das alternativas que, inclusive, já foi sanada, que antes elas iam pra lugares mais distantes [...] uma outra alternativa que deveria ter tido mais tempo [...] foi muito de última hora, no final do ano passado foi decidido que iriam participar e já começou as formações. Outra alternativa seria essa, teria que ser melhor planejado esse tempo [...] (P1).

Quanto à carga horária [...] na primeira formação foi feita fora do horário, elas recebiam a bolsa [...] em função das colegas que estudavam à noite nós não tínhamos alternativas a não ser no sábado [...] (P3).

Uma das professoras citou outra dificuldade, que na concepção dela era a falta de profissionalismo, o professor que não busca o conhecimento, se acomoda, como vemos no trecho a seguir:

A dificuldade maior é no sentido de como trabalhar com essas crianças de seis anos [...] os interesses delas ainda é pelo lúdico, é pelo brincar [...] o problema maior que os professores traziam era a questão da falta do acompanhamento da família [...] desconstruir conceitos, construir novos conceitos, acho que essa é a maior dificuldade. E o maior entrave não são os pais e não é o governo e não é a sociedade, somos nós professores (P2).

E, também, houve o relato da professora P4, que relacionou a problemática do tempo com a gestão. Na perspectiva da professora, se houvesse um comprometimento por parte da gestão, muito se resolveria, e o PNAIC teria um melhor aproveitamento, assim como os professores participantes. A professora exemplifica abaixo como aconteceu o fator “tempo” e gestão:

As dificuldades são basicamente de compreensão das equipes gestoras [...] se preocupam muito mais com a administração, com a gestão mais do olhar administrativo da escola e não esse olhar pedagógico [...] o burocrático, administrativo, financeiro e o pedagógico acaba como um apêndice muitas vezes nas escolas. [...] poucas escolas que têm esse olhar, essa é a grande dificuldade que os próprios professores enfrentavam pra poder sair [...] outra questão, é um direito [...] que na prática tá perdendo, é a formação em serviço que no estado do Rio Grande do sul foi uma conquista que a gente pudesse sair da sala de aula pra poder estudar [...] (P4).

As dificuldades encontradas e relatadas pelas professoras formadoras do PNAIC foram direcionadas à carga horária, à distância, à compreensão da gestão escolar e à acomodação dos professores em relação às mudanças. Três das professoras formadoras responderam relacionando com o processo de formação do PNAIC e apenas uma das professoras relacionou com a prática em sala de aula, mas não deixando de se posicionar frente ao que considera a formação do professor.

As sugestões de melhorias na superação desses desafios eram no sentido de fazer o professor, o gestor, enfim todos os envolvidos nos processos educativos e de formação continuada, refletir procurando meios para que esses problemas fossem sanados. Uma das dificuldades, que foi a distância, citada principalmente nas primeiras formações do PNAIC, na última formação não apresentou essa problemática devido aos encontros serem nesta cidade, proporcionando com que as formadoras e alfabetizadoras não precisassem se deslocar para outras cidades. Diante disso, podemos perceber que houve possibilidades de melhoria, mas permanecendo alguns desafios ao fim da formação continuada do PNAIC.

Dessa forma, Nóvoa (1992, p31) discorria sobre a importância da valorização do professor, valorização que perpassava os projetos, ao nosso ver, incluídos aqui, os materiais que o PNAIC ofereceu no período da formação. E,

também, o aproveitamento do tempo, citado pelas formadoras, é muito importante e diz muito sobre a qualidade de um programa de formação.

Para o autor, a formação é um período de transformação, de valorização, de projetos e opções. Nesse sentido, priorizar uma formação, com base na alfabetização e no professor alfabetizador, foi transformador, significativo, perpassando também ação-reflexão-ação, que devem estar sempre no cotidiano do professor e da formação continuada. Nesse sentido, o autor afirma que:

Toda a formação encerra um projeto de ação. E transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo.

A formação continuada, assim, na percepção das professoras formadoras, corroborou com o autor, pois foi possível perceber que esta aconteceu por meio da ludicidade, com muitas leituras e materiais concretos. Aliado a isso está o fato de que os encontros eram presenciais e a distância, se utilizando de meios eletrônicos, como, por exemplo, uma plataforma criada especificamente pra essa finalidade.

Seguindo nessa linha de pensamento, as formadoras exemplificaram como ocorria o processo de formação continuada no PNAIC citando aspectos importantes:

[...] a gente replicava o conhecimento nosso, que a gente tinha tido ali através de leitura e reuniões e formação nossa ali do grupo. A gente fazia, a gente replicava pra elas [...] além desses presenciais teve a distância [...] totalizando cem horas. Então foi uma rede. As profes alfabetizadoras responderam questionários pras formadoras locais, as formadoras locais responderam pra nós, e a gente através de tudo isso, dessas informações, a gente trouxe os palestrantes, a gente elencou os assuntos mais relevantes dos cadernos (P1).

A gente fazia essa formação de uma semana, trazia pra cá as formações pra elas e condensava todas, via aquilo que era mais importante [...] jogos. [...] inclusive, a gente tinha uma plataforma em que elas inseriam as atividades [...] a própria questão da avaliação [...] a gente trazia muito a questão das experiências, do compartilhar as atividades, a questão do lúdico, de jogos [...] a gente acolhia as professoras sempre com a leitura deleite, leitura que elas pudessem aproveitar em sala de aula, em suas práticas. [...] discutia os textos [...] as palestras [...] recebia muitos links, muitos materiais [...] essas formações [...] trabalhava muito em cima do material de estudo orientador ali, mas também em muitas coisas do que elas traziam pra nós (P2).

[...] trouxe a questão da organização do espaço, a questão do lúdico, a questão do planejamento [...] sequências didáticas, a questão dos projetos, então toda essa parte de atividades mesmo, a questão da

gente ter recebido o material, material para estar na sala de aula [...] (P3).

[...] no início tinha uma grande preocupação e uma grande seriedade de fazer com que ele acontecesse, aproveitando o máximo possível o tempo dos professores [...] mas a gente não conseguia reunir os professores com a mesma qualidade que foi no início, os professores já não eram liberados do seu tempo de sala de aula [...] Nessa última fase nós tivemos a contribuição da Universidade Federal da Fronteira Sul que [...] tentou resgatar de novo aquilo que realmente era o PNAIC [...] (P4).

A formação do PNAIC, com suas problematizações, tinha uma reflexão importante, a de não reproduzir metodologias em desuso, visto que o PNAIC significava transformações no cenário alfabetizador.

Nesse sentido, Tardif discorre sobre a formação continuada citando o professor como

[...] um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2000, p. 83).

As atividades realizadas foram citadas como muito importantes no processo formativo do PNAIC. As professoras formadoras relataram que havia atividades que valorizavam o professor, as quais eram significativas no processo de formação continuada:

[...] tinham que fazer um plano de aula e apresentar pra nós [...] incluíam inclusive os vídeos, as sugestões que a gente dava no caderno [...] apresentavam o plano pra nós, tudo por e-mail. A gente tinha também um contato bem grande por WhatsApp [...] foi uma coisa muito legal [...] ajudou [...] porque as pessoas têm dúvidas [...] elas mandavam o plano, utilizando as sugestões, até porque nas nossas formações a gente trazia palestrantes [...] gravava os palestrantes com a autorização deles [...] foi um trabalho bem bacana [...] outra coisa, que elas tinham que mandar pra nós depois, eram os relatórios. (P1)

A gente trabalhava com a questão do teatro, música, diferentes tipos de textos [...] sacola da leitura [...] muitos jogos, textos diferentes, músicas [...] alguns questionários [...] usava então material riquíssimo do PNAIC, com os livros literários. Leituras em casa [...] tinha 40h, mas 10 eram em casa e 30 presencial. E aí a gente discutia os textos que eram estudados em casa [...] (P2).

As teóricas, então, era a questão das leituras [...] fazia dinâmicas [...] dividia em grupos [...] tinha palestras, oficinas [...] na UFFS [...] oficinas, com teoria e com prática [...] (P3).

No início [...] em forma de palestras, oficinas, seminários e tinha muita socialização das nossas práticas e das práticas dos professores [...]

depois sempre tinha um seminário de socialização de tudo isso. Nos últimos tempos acabou ficando muito mais em forma de palestras, muito poucas oficinas, reduziu bastante até porque o tempo reduziu também [...] a distância. (P4).

No início das formações do PNAIC, havia mais atividades presenciais devido ao tempo para estas formações serem maiores com mais encontros, o que, na segunda edição, não ocorria pelo mesmo fato, só que era o contrário, havia pouco tempo e poucos encontros, e algumas atividades eram desenvolvidas por meio digital. Dessa forma, na primeira fase do PNAIC, teve uma maior exploração das atividades, pois o tempo pra isso permitia, já na outra edição isso acabou não ocorrendo, também devido a um tempo reduzido para realizar atividades presenciais.

As professoras formadoras citam abaixo os momentos em que ocorriam as formações do PNAIC nos municípios, nas escolas e na universidade:

[...] nas terças-feiras, depois das cinco e meia [...] na Universidade, foram mais do que três encontros. Em cada encontro eram dois dias, o último encontro foi três porque teve a socialização dos trabalhos [...] (P1).

Sempre depois dos horários [...] duas vezes por semana, pra conseguir fechar a carga horária [...] procurava diversificar bastante, trazer palestrantes [...] a base das formações éramos nós [...] todas trabalhavam da mesma forma, mas cada uma do seu jeito. Mas os enfoques eram praticamente os mesmos, mudavam dependendo da realidade que você tinha (P2).

[...] para cada caderno, cada formação que a gente recebia [...] teria a formação de 16 horas para aplicar no município, essas 16 horas tinham que ser fora do horário de trabalho [...] e o local, no primeiro ano, a gente fez nas escolas [...] já no outro ano daí então foi na secretaria de Educação [...] e sempre ao final de toda essa formação, no ano, era feito um seminário integrado [...] (P3).

Pra cada ano, a formação era de 200 horas, sempre. E essas divididas em várias etapas, que, muitas vezes, dava um mês, um mês e meio de intervalo entre uma etapa e a outra e esse intervalo era justamente pra gente aplicar pros grupos de alfabetizadoras [...] sempre intercalado [...] (P4).

É possível perceber a dinâmica de horários do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) através do que foi relatado pelas professoras formadoras. Algumas o fizeram de forma mais precisa, exemplificando, e outras de forma subjetiva. De qualquer forma, as professoras formadoras que participaram das duas etapas falaram que o tempo estipulado

para as formações mudou muito de uma etapa para outra, fato que, em outras respostas das professoras, acabou aparecendo também.

O fato de que o tempo foi muito importante na formação do PNAIC, assim como em outras formações, o seu aproveitamento em relações às ações e reflexões também precisaria ser revisto. Outro fator eram os momentos de formações, que deveriam ser em horário de aula, visto que os professores estavam em período de estudos, construindo conhecimentos.

Nessa mesma perspectiva, Vasconcellos (2006, p. 123) frisa que “a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, deve ser ao mesmo tempo espaço de formação”. A formação, para o autor, é prioritária e necessita de um investimento, uma vez que está “em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados”.

Corroboramos com o autor no sentido de que a formação precisa ser continuada e que precisa de tempos/espacos para que a mesma aconteça, assim como seus sujeitos precisam de um suporte, um meio facilitador para isso. A busca por conhecimentos na formação continuada deve ser um elemento a mais, associado ao tempo e ao espaço (tanto do professor quanto da formação) nas contribuições que esta formação proporciona, e não um entrave que desmotive e faça o professor deixar de procurar novos conhecimentos.

Ao mesmo tempo em que pensamos no tempo, nos espaços de formação, existe também o fator humano que envolve as formações. A formação continuada não é apenas um ato mecânico, uma mera formalidade com palestras e teorias, pois está continuamente trabalhando com a subjetividade do professor e com suas emoções, e por isso que falar de acolhimento é indispensável.

O processo de acolhimento também foi um fator de valorização dos professores. As professoras formadoras consideraram esse acolhimento essencial para que o PNAIC tivesse o êxito que teve quando esteve em atividade. A seguir, vemos os relatos das professoras a respeito desse acolhimento e como este aconteceu durante o PNAIC:

o primeiro contato foi através de e-mail [...] WhatsApp [...] acolheu elas, recebeu elas no início [...] procurou ser bem acolhedora nesse momento, inclusive a gente fez um mimo pra elas [...] feliz por estar aí, e por estar recebendo-as também, [...] foi bem importante esse momento. E elas também estavam esperando algo assim [...] E foi bem

legal e elas gostaram muito [...] elas pediam muito essa roda de conversa entre o nosso grupo [...] (P1).

[...] tinha o acolhimento, tinha uma apresentação artística, tinha a leitura deleite [...] vinham com muitas dúvidas [...] através do diálogo, da experiência [...] dar vez e voz [...] (P2).

A gente sempre planejava algumas coisas [...] porque a gente também queria que eles também percebessem o quanto é importante também esse acolhimento com os estudantes. Então sempre trazer algo pra receber eles bem, de uma forma lúdica [...] motivando eles às formações, nós sempre trazíamos uma teoria, mas sempre uma prática junto, uma dinâmica junto pra eles também perceberem dessa importância, desse movimento que tem que ter na sala de aula [...] ter atividades que realmente envolvessem o grupo [...] a questão da fala dos professores, do compartilhar as experiências de sala de aula [...] (P3).

o incentivo que a gente dava era a gente acolher carinhosamente esses professores, preparar um ambiente adequado, sempre tinha uma motivação cultural, uma música, um lanche. [...] esta motivação de poder acolher com carinho, de receber com uma novidade [...] a tua presença é importante[...] (P4).

Nestas respostas aparece o comprometimento que as formadoras tiveram com as outras professoras no momento de acolhimento que aconteceu durante a formação continuada. Para elas, era preciso acolher as outras professoras, propiciar espaço de falas, de diálogo, de socialização. E também no sentido de pertencimento, de elas poderem se sentir parte do programa, sentirem que são necessárias, importantes no processo. Além disso, sobre o acompanhamento das formadoras em relação à formação que ministravam às professoras alfabetizadoras, quando possível iam às escolas ou recebiam via eletrônica materiais referentes ao desenvolvimento das ações, como uma espécie de movimento de retorno do que foi desenvolvido no PNAIC, garantindo, assim, que a formação se desse satisfatoriamente nos momentos em que lá estavam, se apropriando do conhecimento para depois o replicar em outros contextos, como, por exemplo, nas suas práticas escolares.

Na fala das professoras formadoras, é possível perceber o quanto as participantes do PNAIC entenderam a sua proposta e, assim, aderiram ao programa:

A princípio, as professoras alfabetizadoras [...] não tiveram uma boa aceitação. Até porque antes elas recebiam bolsa e agora, nessa edição, elas não receberam mais [...] o benefício seria o conhecimento e as horas [...] o certificado de participação [...] começaram a perceber que isso era importante também [...] não ganha financeiramente, mas a gente ganha em conhecimento (P1).

[...] no início as professoras eram obrigadas a fazer e foi pedido para que as professoras permanecessem no ciclo de alfabetização, esses três anos [...] pra ver os resultados. Mas isso não foi possível, porque as professoras, muitas são contratadas, muitas não gostaram de trabalhar com o lúdico [...] faziam por ser obrigadas, porque tinha bolsa. E a partir do momento que passou a ser espontâneo [...] muitas professoras que puderam optar não fizeram, as turmas eram bem menores [...] (P2).

Sempre têm alguns um pouco resistentes, têm alguns professores que estão numa caminhada [...] acolheram muito bem. [...] teve alguns novos que [...] não estavam tão contentes, motivados [...] o profissional estar aberto a modificar sua prática, a rever sua prática [...] Muitas vezes não era a formação em si, era a questão de uma carga horária de 40 horas e ter que ir no sábado [...] e tinha a questão das bolsas [...] (P3).

[...] teve uma aceitação, um acolhimento grande porque a maioria dos professores tem sede de formação, de espaço de formação. Outra coisa que a gente acabou perdendo, que desmotivou os professores era justamente poder não cancelar a aula, mas, por exemplo, em julho, em fevereiro, a gente fazia sempre um tempo intensivo de formação com o material do PNAIC, com a proposta do PNAIC, justamente para dar esse revigoramento do programa e da proposta. E isso ajudava [...] (P4).

De acordo com as professoras formadoras, alguns professores tiveram um pouco de resistência à proposta do PNAIC, mas a maioria dos professores se envolveu e teve uma boa aceitação. Os professores mais resistentes citados por elas eram aqueles que não queriam mudanças ou não acreditavam que estas pudessem contribuir em sua formação e também pelo fato de existir algumas dificuldades já citadas, como, por exemplo, o tempo, uma vez que, como dito, as formações geralmente eram depois do horário (sobrecarregando-as), visto que, geralmente, não conseguiam liberação para formação no horário em que estavam trabalhando. Outro entrave era a questão de não existirem mais bolsas (Auxílio financeiro) para que pudessem se deslocar, entre outros gastos, citando o exemplo das professoras de outras cidades da rede estadual que também se encontravam com seus salários parcelados e precisavam desse auxílio. Dessa forma, esses elementos de incredulidade do programa, da formação, de disponibilidade e apoio financeiro acabaram por desmotivar algumas professoras alfabetizadoras. Isso nos remete aos desafios da profissão, os quais precisam ser estudados por parte dos governos e das Instituições de ensino para que a formação continuada possa abranger cada vez mais os professores em sua integralidade.

5.2 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

Nesta seção foram trabalhadas as concepções de alfabetização que as professoras alfabetizadoras têm, relacionando à formação do PNAIC, teoria e práticas de alfabetização.

Todos nós temos uma ideia acerca da alfabetização e como ela ocorre, tanto nos espaços formais como nos espaços não formais. Falo de espaços não formais pelo fato de que muitas crianças aprendem e se alfabetizam antes de ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso compreende que pessoas responsáveis por estas crianças a incentivem a ler e a escrever antes do processo de escolarização, até porque educar e, mais especificamente, alfabetizar compreende processos sociais que dependem da interação com o meio em que vivem.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 132) aborda que a alfabetização é social e política, visto que somos sujeitos sociais e políticos, processos esses que nascem conosco e vamos aprimorando de acordo com ideais e concepções que construímos ao longo da vida. Por isso, o autor descreve esse processo como “[...] um processo eminentemente político que não se satisfaz apenas com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo [...]”.

A partir dessa “leitura de mundo” que o autor cita acima que compreendemos o quanto é necessário termos a teoria e concepções sobre alfabetização para que nossa prática ou nas palavras do autor “leitura da palavra” não fique com menos densidade e nos enfraqueça na apropriação do conhecimento.

Desse modo, as professoras formadoras também têm suas concepções acerca da alfabetização e de que maneira esse processo é compreendido pelos sujeitos. Para as professoras, o processo de alfabetização compreende a prática interligada com a teoria estudada. Elas exemplificam isso nos relatos que seguem:

[...] a gente fazia estudos da alfabetização e repassava para as formadoras [...] antes de começar os encontros do PNAIC, a gente sentou e montou um caderno, um caderno do PNAIC [...] Do nosso grupo, de formação do PNAIC de 2017-2018, porém a gente fazia,

dava sugestão de leituras daquele material. [...] formação pra nós como formadoras regionais, na verdade não eram formações, eram reuniões pra gente organizar os encontros. A reunião era marcada, toda terça-feira, da cinco e meia às sete horas [...] a gente ia em busca do que a gente precisava saber pra repassar [...] utilizava várias ferramentas pra que ocorresse isso. E a nossa formação se dava assim, a gente que ia buscar a nossa formação [...] (P1).

É de forma lúdica. [...] é de planejar em cima dos interesses dos alunos, é de planejar com o aluno [...] (P2).

[...] trouxe a questão da organização do espaço, do lúdico, do planejamento, trazendo, assim, uma sequência nas atividades, sequências didáticas, a questão dos projetos, então toda essa parte de atividades (P3).

Na formação continuada, esse processo, ele deve acontecer sempre, na busca dessas alternativas diante de cada realidade, de cada demanda que cada turma, que cada criança traz, e cada escola tem e onde ela está inserida [...] que respeite essa realidade e dialogue com esse entorno da escola e com a realidade dessas crianças. E esse processo vai acontecer no momento em que o professor se apropriar desse conhecimento e ele for autor, ter a sua autoria daquele processo [...] (P4).

Com relação à concepção de alfabetização, as formadoras colocaram aspectos das práticas, algumas explicitando a parte da teoria, de como era trabalhada a teoria na prática, embora fosse para ser descrito de modo mais amplo, que discorressem sobre a alfabetização de forma geral e o que entendiam a partir disso.

Dessa forma, buscamos elementos que possam conceituar a alfabetização e encontramos em Ferreiro (1999, p.47) uma base forte referenciando como ocorre esse processo de alfabetização. Para a autora, “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

Nesse sentido, é possível compreender a alfabetização, como esta ocorre, pois em concordância com a autora vemos que a alfabetização é um processo e que este não termina no ciclo inicial de alfabetização. E, da mesma maneira que Freire (2001), Ferreiro (1999) afirma que a criança inicia esse processo antes do período de escolarização e na escola se apropriam mais desse processo por estar interagindo com o sistema de escrita e leitura cotidianamente.

Assim, também verificamos em Cagliari (2009, p.106) que “alfabetizar é ensinar a ler e a escrever [...]”, mas não apenas isso, pois afirma que é necessário apropriar-se disso nas práticas de leitura e de escrita e com isso adquirir o conhecimento. Por meio disso, o autor nos faz ver que o processo de alfabetização precisa da mediação do professor, o qual interage e instiga a criança para que ela se aproprie desse conhecimento.

Dessa maneira, vemos a importância de um olhar atento para a criança nesse período inicial da alfabetização. O processo de ensino de alfabetização, conforme as professoras formadoras, precisa ser criado conjuntamente com as crianças, pensado para elas e com elas:

[...] tem que levar em conta, muito seriamente, a criança como criança. Não deixar de lado o brincar, o ouvir história [...] o lúdico, a imaginação [...] a criatividade. Enfim, a criança tem que ser criança. E através disso a gente pode planejar as aulas [...] resumindo, seria ensinar de forma lúdica [...] inclusive as formações que a gente trouxe palestrantes de fora, a gente fez oficinas, eram de musicalização, de psicomotricidade [...] Dança, música, teatro [...] tudo brincando, jogando, se divertindo. [...] ensinar alfabetização tem que ser de forma lúdica, que assim a criança vai aprender mais (P1).

[...] ser de forma espontânea, de forma natural. [...] abrir possibilidades, você tem que ser mediador [...] primeiro a gente tem que nos compreender, o que eu entendo daquilo, segundo tentar entender aquilo que eu preciso passar, compreender aquilo que meu aluno é, a realidade dele [...] eu vou planejar em cima do interesse do aluno. O foco do processo de ensino e aprendizagem tem que ser o aluno [...] (P2).

[...] a questão do ambiente bem acolhedor, não poluído [...] a produção dos estudantes [...] tenho que ter um desenho do meu aluno porque ele tem que tá ali, então eu vou tentar organizar de que ele se enxergue naquilo ali, mas principalmente também não posso poluir a sala, mas que também esses cartazes que são feitos pra sala de aula que eles sejam utilizados durante esse período [...] a questão de jogos [...] material lúdico [...] ter uma caixa com material [...] feito pra eles e por eles e que eles também se utilizem desse material pra apropriação do conhecimento [...] ter o material concreto à disposição a qualquer momento da aula [...] trabalhar a organização das classes na sala de aula [...] (P3).

[...] é um processo, de a gente acreditar, no sentido que a alfabetização não se encerra nos anos iniciais, no 1º, 2º e 3º anos, é um primeiro ciclo que é importante, mas é um processo que tem que continuar extensivo aos anos seguintes, inclusive aos anos finais do Ensino Fundamental porque muitas dificuldades que vão aparecendo, aquilo tudo que a gente construiu dos direitos da aprendizagem, aonde você introduz, você aprofunda, você consolida, que eram os três pilares dos direitos da aprendizagem, que a gente continuasse isso adiante. Então eu acredito muito que se a alfabetização é realmente um processo ela tem que ser visto como um processo efetivamente no decorrer de toda Educação Básica, inclusive lá no Ensino Médio. [...] (P4).

A ludicidade, o protagonismo da criança, a mediação do professor, os contextos, estiveram muito enfatizados pelas professoras, as quais acham esses elementos essenciais e importantes no processo de construção do conhecimento no ciclo de alfabetização. Uma das professoras, inclusive, foi além, disse que o ciclo de alfabetização é um processo que não termina nos anos iniciais, que tem continuidade e que devemos estar atentas para isso, para podermos, então, fazer a mediação desse processo alfabetizador. Dessa forma, percebemos o envolvimento das professoras para (re)significar o processo de ensino da alfabetização com base nas crianças e seus interesses, mas sem desmerecer a construção do conhecimento em grupo.

Para Mortatti (2004, p. 32), “aprender a ler e a escrever se apresenta com um momento de mudança, com indicativo e anúncio de um ritual de passagem para um mundo novo [...]”, o qual “[...] instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história [...]”, introduzindo “[...] novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir”.

Nesse sentido, também verificamos que a alfabetização não pode ser algo mecânico, e sim como uma construção de conhecimentos que precisam ser significativos para a criança, pois não pode haver a ruptura entre o brincar e o aprender. Por meio das palavras da autora, é uma mudança, mas a criança não deixa de ser criança para entrar na escola. Por ser criança, a ludicidade promove o conhecimento como mais espontâneo, fácil e significativo nesse processo, além de ser muito importante nessa etapa de alfabetização, de inserção de novos conhecimentos.

A alfabetização é o foco principal da educação (ou deveria ser), especialmente por ser o início da aprendizagem no Ensino Fundamental. A criança aprende a ler, a escrever, a fazer uso da aprendizagem para a vida em sociedade, uma sociedade exigente que exclui os sujeitos que têm pouco ou nenhum acesso ao mundo escolarizado.

Nesse sentido, Mortatti (2004, p. 15) faz um resgate do que foi a alfabetização em seu início, favorecendo as classes nobres da sociedade e defendendo que:

[...] saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício da cidadania, no plano individual, quanto para a

medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Da mesma maneira que precisamos analisar a questão social por meio do contexto em que estamos inseridos, também é urgente que se repense a forma como ocorrem as aulas alfabetizadoras. Uma aula de alfabetização que promova a cidadania desses sujeitos, a autonomia e o pensar crítico faz com que esta seja muito significativa e por isso uma boa aula de alfabetização.

De acordo com o que as professoras relataram em suas falas, fica claro esse pensamento da autora: o fato de propiciar aprendizagens com base na valorização dos sujeitos, do contexto, das especificidades, principalmente no que se refere ao lúdico, ressignificando, assim, a alfabetização e a aula de alfabetização.

Para as professoras formadoras, uma boa aula de alfabetização consiste principalmente na ludicidade, na criatividade, respeitando o contexto das crianças:

[...] acolher o aluno como criança e deixar eles interagirem com o seu aprendizado. Isso só vai acontecer deixando a criança brincar, tudo direcionado. Ensinando de uma forma lúdica, através da brincadeira, de jogos [...] fazer parte desse processo de alfabetização deles. Estar ali, as crianças brincando, jogando, dançando, cantando, fazendo psicomotricidade e a profe participando junto, sendo a mediadora de tudo isso. Porque além do brincar tem que sistematizar o aprendizado deles, direcionar essa brincadeira para que eles adquiram tal conhecimento, tal aprendizagem. [...] todo momento interagindo com as crianças e mediando o conhecimento (P1).

Aquela que aproxima os estudantes da realidade, as crianças da realidade. É ter respeito com a minha criança, preparar uma aula que inclua todos os tipos de alunos [...] o processo de ensino e aprendizagem é contínuo [...] troca de experiências [...] uma boa aula de alfabetização é aquela que tem momentos diferentes [...] a criança precisa olhar pro outro [...] os diferentes espaços. Trabalhar em grupos [...] ocupar esses espaços [...] precisam do lúdico, da psicomotricidade, do movimento [...] pertencimento a um grupo [...] começar pelo respeito, pela proximidade, pelo nome, pela realidade [...] (P2).

O lúdico, a participação do aluno, o material, associando a realidade deles [...] espaço, ambiente acolhedor [...] autonomia também de tomarem suas decisões [...] fazer eles pensarem [...] criatividade [...] é ouvir a sua própria voz, leitura [...] se apropriarem desse conhecimento [...] (P3).

[...] explora todas as formas de texto, de leituras, que busca sensibilidade pra todas as dimensões do ser humano de forma integral [...] principalmente que esteja presente muito forte a ludicidade [...] é corporal [...] com movimento, com pensamento, com emoções, com prazer [...] que edifica na mente o processo de ensino e aprendizagem [...] que dá sentido [...] (P4)

As professoras formadoras acabaram relacionando suas respostas com o que responderam em outra pergunta, interligando, assim, o processo de ensino da alfabetização com o pensamento que têm acerca de uma boa aula de alfabetização. Para elas, uma boa aula de alfabetização se concentra na ludicidade, na exploração dos materiais, do espaço, do ambiente, do contexto em que estão inseridos. E, também, o professor participar, interagir com as crianças e ser mediador dos conhecimentos. Nesse sentido, as professoras nos mostraram a importância da valorização dos sujeitos, evidenciando que precisamos trabalhar a realidade deles, mas também propiciar que busquem novas aprendizagens que ainda não se fazem presentes em seu cotidiano.

Partindo desses relatos, a pesquisa nos oportunizou obter maior conhecimento da prática pedagógica em sala de aula e dos sujeitos inseridos nos espaços escolares, assim como a escola, espaço de aprendizagens múltiplas por meio da fala das professoras. O PNAIC foi essencial nos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente na fala das professoras formadoras, auxiliando na formação do “eu” professor, propiciando um planejamento que contemplou a teoria e a vivência do cotidiano escolar. Dessa forma, é possível construir práticas pedagógicas fundamentais que auxiliem no desenvolvimento cognitivo da criança.

As experiências, a formação continuada e, citando o PNAIC, proporcionaram saberes diferenciados que, depois, na vivência da sala de aula, o professor mediador, juntamente com as crianças, construiu aprendizagens significativas. Da mesma forma, impactou no contato com o espaço escolar das professoras formadoras, durante a formação (inicial e continuada), observando, pesquisando, propiciando uma atuação mais reflexiva e crítica. Desse modo, ao estabelecer vínculos, o professor aprendeu e ensinou, refletiu, planejou e replanejou, conforme as vivências do cotidiano, relacionando saberes acadêmicos e escolares, entrelaçando-os e redimensionando-os, propiciando, desde o início de seu desempenho profissional, uma formação constante e incessante.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva dessas professoras formadoras, foi um programa (2012-2018) do governo federal que a princípio tinha uma proposta de formação, a qual as

formadoras participantes dessa pesquisa precisavam se deslocar para outras cidades, obtendo uma formação mais longa (no início era uma semana) para depois voltar e replicar conhecimentos em suas cidades para as professoras alfabetizadoras. O processo inicialmente, então, continha mais atividades, mais professores alfabetizadores envolvidos e mais tempo nos encontros dessa formação continuada.

Depois, por um período de tempo, houve uma ruptura. As professoras formadoras não precisaram exatamente o espaço de tempo em que o PNAIC foi interrompido, mas, quando a proposta do PNAIC voltou, ela voltou com algumas diferenças da ideia original, modificando o tempo presencial e o espaço em que se deram as formações para as professoras formadoras (Universidade). As atividades eram mais a distância, com poucos encontros presenciais, embora tivesse meios digitais que proporcionassem experiências que elas relatam que foram muito enriquecedoras. Teve também a retirada do auxílio financeiro para as professoras alfabetizadoras, fato que desmotivou algumas professoras a não aderirem ao programa nessa última edição. A abordagem foi mais interdisciplinar, envolvendo, além dos anos iniciais, a Educação Infantil e o Programa Novo Mais Educação (PME)¹⁹.

Ao falarem sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as professoras formadoras citam os desafios, tanto de uma edição quanto da outra (três professoras participaram como formadoras nas duas edições, apenas uma participou como professora alfabetizadora no início da formação propiciada pelo PNAIC), enfatizando que, mesmo com os desafios, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi um marco, um programa que valorizava os sujeitos e suas aprendizagens, trabalhando concomitantemente prática e teoria, incentivando e propiciando com propostas de trabalho, auxiliando nas suas dúvidas e socializando ações desenvolvidas em prol da educação.

¹⁹ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Informações obtidas no Portal do MEC.

Dessa forma, a fala das professoras formadoras foi muito enriquecedora e propiciou obter elementos para que, mesmo quem não participou destas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pudesse conhecer um pouco ou bastante do universo da formação continuada de professores. Assim, citando em especial este programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), todas as professoras formadoras frisaram que o mesmo deveria ter uma continuidade para que todos os desafios (citados acima) fossem superados e a formação tivesse um aproveitamento ainda maior em relação ao que teve ao término desse programa.

O que podemos inferir é que, apesar do programa ter terminado, dos desafios que elas (professoras formadoras) explicitaram, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) precisaria ter continuado e ter sido repensado para superar as adversidades que foram encontradas para que o programa tivesse maior êxito. E, dessa forma, verificamos a importância de ver e ouvir as professoras formadoras participantes do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as quais nos proporcionaram observar o PNAIC por meio delas, de sua inserção e participação como formadoras, mas sem deixar seu papel de professoras alfabetizadoras relegado a um segundo plano, já que, antes de serem formadoras, eram também alfabetizadoras.

De acordo com tudo que vimos, as contribuições do PNAIC na perspectiva das professoras formadoras foram:

- Experiências compartilhadas;
- Materiais de suporte pedagógico;
- Valorização do professor;
- Dinâmicas de acolhimento, de interação, de movimento entre a teoria e a prática;
- A parte teórica (leituras, vídeos, palestras);

Além disso, como contribuição também foi citada a bolsa que as professoras recebiam inicialmente quando o PNAIC iniciou suas atividades, o que depois não aconteceu e frustrou professores que precisariam de um auxílio durante a formação.

Essas contribuições proporcionaram uma formação de qualidade para os professores resignificando aspectos da vida profissional e também pessoal,

visto que valorizavam o sujeito professor para além dos conteúdos trabalhados. Fato esse que comprovamos no Documento Orientador do PNAIC:

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, a formação continuada de professores é componente essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2017).

Quanto às concepções das professoras formadoras, vimos que suas concepções estão voltadas ao projeto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Projeto esse que tinha por principal objetivo proporcionar em sua formação:

[...] suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos²⁰.

A presente pesquisa discorreu sobre as concepções que as professoras têm em relação à alfabetização, enfatizando a importância da alfabetização tanto na teoria quanto na prática, isso devido ao que vimos nas falas das professoras formadoras participantes do PNAIC. Diante dos resultados apresentados, pode-se concluir que as professoras valorizam muito a alfabetização e suas concepções visam aprendizagens na interação, na mediação, aproveitando a ludicidade para um aprender mais significativo e importante para a criança. Desse modo, trabalhar inserindo contextos e saberes das crianças, aproximando a realidade da teoria, as crianças irão ressignificar conhecimentos que, até então, estavam fora do seu alcance (no sentido de pensar que não iriam aprender).

As professoras têm uma visão de alfabetização com base no construtivismo devido ao que relataram nas entrevistas. Para elas, é preciso uma interação, uma socialização. Na perspectiva das formadoras do PNAIC, a alfabetização é um processo e os professores precisam se desafiar para que esse processo seja significativo e instigue para situações de aprendizagens em que a criança se sinta parte e queira avançar em seu desenvolvimento cognitivo.

²⁰ Informações disponíveis em: <<http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

Ainda falando das concepções que as professoras têm, alguns autores também corroboram com elas quando discutiam sobre alfabetização e as concepções que tinham sobre a mesma. Mortatti (2004) explicitava sobre o pensamento construtivista acerca da alfabetização, afirmando que por meio do construtivismo cria-se um novo pensamento, que não era mais sobre os métodos e sim a sua desmetodização, ou seja, não era necessário haver métodos para que a aprendizagem ocorresse e a criança se alfabetizasse.

Cagliari (2009), por sua vez, era contrário aos métodos, especialmente ao uso das cartilhas nas aulas de alfabetização. Essa concepção, de certa forma, vem ao encontro com o que as professoras formadoras argumentaram no que se refere à alfabetização e suas concepções, pois os métodos tradicionais utilizavam esses instrumentos (cartilhas) para uma mera reprodução de conteúdos e, ao final do período de alfabetização, as crianças não compreendiam o que haviam estudado e, por vezes, até esqueciam dos “ensinamentos”.

Para Freire (2011), a alfabetização era muito importante. Mesmo que o contexto abordado pelo autor se baseasse na alfabetização de adultos, muitas coisas se referem à alfabetização das crianças. Isto é, quando o autor discorria, por exemplo, sobre a importância da inclusão na sociedade, da autonomia que os sujeitos precisam ter para aprender, enfim, na “leitura de mundo”, pois, ao dizer que o sujeito tinha seus próprios saberes anteriores ao processo de escolarização, se referia ao seu próprio processo de alfabetização em que compreendeu que é possível aprender com o meio em que está inserido, fugindo dos métodos tradicionais de ensino.

Nesse sentido, buscamos por conclusões que ficarão inconclusas, como nós mesmos, pois estamos sempre em processo de busca, de aprendizagem, de compreensão do conhecimento. Por isso e acordando com os autores e com o que disseram as professoras formadoras do PNAIC participantes dessa pesquisa, é preciso estar sempre se construindo, (re)construindo, utilizando as teorias, especialmente em uma visão construtivista, na qual a criança aprende na/pela interação e o professor é parte de processo, valorizando contextos e conhecimento, mediando aprendizagens e aprendendo enquanto ensina. Nessa perspectiva, de valorização dos sujeitos, o PNAIC teve um papel fundamental quanto à questão da formação de professores voltada para a alfabetização, pois,

ao valorizar, ao priorizar os sujeitos, suas ações, seus contextos, está também valorizando a aprendizagem, o modo como esse sujeito aprende e, assim, dando um novo significado à alfabetização.

6 CONCLUSÕES

Para que uma educação de qualidade se estabeleça, é preciso “ver e ouvir” (crianças, professores), problematizar questões naturalizadas (escola, sociedade), interagir e socializar conhecimentos. Importante, também, é procurar instigar para uma busca cada vez maior de saberes, assim como sua contínua reflexão, frisando que estamos sempre em processo, em um contínuo aprendizado, modificando e alavancando o processo de conhecimento enquanto sujeitos inseridos tanto no contexto escolar quanto em sociedade.

O saber está em constante desenvolvimento, e, assim, deveria ser também na área educacional, visto que é por meio da educação que muitos saberes são aprendidos. Por este motivo, o aprimoramento das aprendizagens se torna essencial e também “possível” desde que nós, enquanto sujeitos comprometidos com a educação, possamos buscar por criar ações que contribuam com a qualidade educacional. Assim sendo, são necessárias mais políticas públicas voltadas à educação, contemplando uma formação adequada, mas que propicie condições à criança de se desenvolver e transformar suas aprendizagens.

Assim como o PNAIC, também devemos estar em constante transformação na busca pelo conhecimento. É importante que estejamos permanentemente nos avaliando e refletindo sobre nossa prática, verificando desafios na perspectiva de avançar esses limites e alcançar de modo processual. Verificando as especificidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, ele contribuiu na medida em que relacionou saberes conjuntamente (professor, aluno), redimensionando situações de aprendizagem e trabalhando coletivamente em prol da educação. Com estes objetivos e objetivando conhecimentos simples e complexos decorrentes, o PNAIC proporcionou saberes em larga escala e de forma contínua. Assim, quando problematizamos, no debate de ideias, estaremos transformando a educação, a alfabetização e a formação continuada num sentido único, que é a transformação de saberes, não ficando apenas nas escritas de documentos e pesquisas da área educacional.

Fica a reflexão de “aprendizagens” e “ensinagens”, respeitando saberes e especificidades existentes. Por meio dessa reflexão, a formação continuada

continuará com seu papel formativo, desenvolvendo sujeitos de forma processual e contínua. Assim, em movimentos simultâneos entre teoria e prática, a formação continuada será uma constante, proporcionando uma maior riqueza de conhecimentos nas práticas pedagógicas.

No cotidiano verifica-se o avanço e o potencial de cada pessoa (professor/aluno) separadamente e coletivamente. E é dessa forma que o PNAIC se constituiu enquanto política pública, no dia a dia, na formação continuada, na relação escola e governo, com intensa troca de conhecimentos entre professor-aluno e vice-versa, um movimento contínuo de ensinar-aprender na/pela interação. Foi uma política pública muito importante, considerada um dos melhores programas desenvolvidos no âmbito educacional. Nesse sentido, novos conhecimentos foram apresentados à medida que o desenvolvimento cognitivo foi se consolidando e avançando progressivamente nas ações desenvolvidas pelos sujeitos. E isso é uma formação continuada que propicia qualidade na educação, para todos, respeitando o coletivo e a especificidade.

Concluindo, mas com a pretensão de continuar o debate, é necessário buscar formações para qualificação e transformação, de sujeito e de ações, nos habituando ao universo da pesquisa e da exploração do conhecimento. Ressalta-se também que há conhecimentos precedentes ao período escolar e precisamos valorizá-los tanto na formação continuada quanto nas experiências no contexto escolar.

Assim, nestes termos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) também propiciou o saber processual e significativo, valorizando saberes anteriores à fase alfabetizadora. Os momentos de aprendizagem estiveram presentes durante toda a formação do PNAIC e devem continuar existindo em futuras formações e políticas públicas. Apesar de importantes e essenciais, se não internalizarmos e nos apropriarmos do conhecimento, estas terão um aproveitamento breve e escasso. Isto quer dizer que depende de nós, de nosso comprometimento e, que, aliado a uma formação de qualidade, cito o PNAIC em específico, o processo terá todo um sentido e significação que permeará o saber, pois aprendemos durante todo o processo, e não poderia ser diferente, já que refletindo e buscando aprimorar conhecimentos, teremos uma educação de qualidade. A formação deve ser uma tarefa constante e permanente por parte do professor, essencial à sua prática pedagógica, como

também importante recurso para planejamentos futuros, os quais valorizem os saberes dos sujeitos visando uma educação de qualidade, com aprendizagem significativa e inserção na sociedade letrada.

Ao término do PNAIC, verificou-se a grande importância e relevância de uma política pública que valorizava os sujeitos e contextos, oportunizando uma grande inclusão de professores unidos em prol de um mesmo objetivo: uma educação de qualidade, partindo de aprendizagens e descobrindo novas possibilidades de conhecimentos e transformação dos mesmos.

Dessa forma, o PNAIC deveria ter uma continuidade, visto que englobava conhecimentos, sujeitos, ações e reflexões, objetivando transformar práticas pedagógicas, criando situações de aprendizagens tanto para os professores quanto para as crianças, repercutindo na sociedade uma educação transformadora e acessível a todos os sujeitos ali inseridos.

A partir da descontinuidade dessa política pública, podemos perceber que houve avanços significativos em relação à educação e à formação de professores durante aquele período, precisando que fosse revista sim, mas não acabada, analisando os desafios em busca de alternativas e sugestões em prol de uma educação significativa e de qualidade.

Concluindo, as análises foram organizadas em duas categorias. Quanto à primeira categoria, que foram as contribuições que a formação do PNAIC proporcionou, as principais contribuições na perspectiva das formadoras foram a valorização do professor, a teoria aliada à prática e os materiais que auxiliaram nesse processo formativo. Na segunda categoria, foram analisadas as concepções que as professoras têm acerca da alfabetização e verificamos que essas concepções estão muito próximas do projeto do PNAIC, ou seja, suas contribuições atenderam ao principal objetivo do PNAIC, que era: “capacitar, numa perspectiva de educação continuada, orientadores de estudo e professores alfabetizadores do primeiro ciclo da alfabetização [...]”. Diante disso, foi possível compreender que suas contribuições, de ordem significativa, já estavam no discurso antes mesmo de ser implantado, fato que proporcionou o êxito da formação continuada relatada pelas professoras formadoras (BRASIL, 2017).

Ao final, podemos concluir que houve contribuições na formação do PNAIC na perspectiva das professoras formadoras. Contribuições essas que

foram citadas acima e que foram muito significativas no decorrer do processo de formação continuada do PNAIC. Por fim, podemos dizer ainda que, por mais que tenham surgido desafios, as contribuições que o PNAIC proporcionou se sobressaíram e fizeram desse programa de formação continuada um dos mais importantes no que se refere à alfabetização no país.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anísia Ripplinger de. **Alfabetização e currículo**: ênfases nas formações de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Chapecó: UFFS, 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2017.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora70, 2010.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. MEC. **Pró-Letramento** – Mobilização pela Qualidade da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35576-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década**. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/Sase): Brasília, DF., 2014.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990 com a Lei nº 12.010 de 2009, inclusa Lei nº 12.594 de 2012 (SINASE). 3ª Edição, 2012. Disponível em: <http://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%C3%A3o%20digital.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **DOCUMENTO ORIENTADOR PNAIC** em ação 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Spicione, 2009.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A; DA SILVA, R. **Metodologia científica.** 6.ed. São Paulo: Pearson, 2007.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas** – tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DURLI, Zenilde; SILVA, Roberto Rafael da; RIBEIRO, Vicente Neves da Silva. **Formação docente em perspectiva.** Passo Fundo: UPF Editora, 2012.

FERREIRO, E. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire, org. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc. [online]**, 2010, v.31, n.113, pp.1355-1379.

JULIOTI, Sueli. **A prática pedagógica alfabetizadora e a formação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LEIS, Héctor Ricardo. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, v. 73, p. 2-23, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MELO, E.P.C.B.N. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.154-164, jul./dez.2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

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

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A Psicologia em questão. In: PATTO, Maria Helena Souza; FRAYZE-PEREIRA, João Augusto (Orgs.). **Pensamento cruel - Humanidades e Ciências Humanas: há lugar para a Psicologia?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 3-15.

PARO, Vítor Henrique. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organizações**. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº15, p. 208-249, jan/jun 2006.

RADOMSKI, Lidianne Laizi. **Formação inicial do professor alfabetizador: contribuições da UFFS/Erechim**. 2018. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: Da (re) construção teórica e da resignificação da prática**. Passo Fundo: UPF Editora, 2013.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

STAHLSKI, Luciane. **Transição entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Mais Alfabetização: expectativas de professoras de escolas estaduais do município de Erechim/RS**. 2019. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

TARDIF, Maurício. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos

professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Edu.** [online]. 2000, n.13, p. 05-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002

TEBEROSKY, A. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília. **Anais Simpósio 15**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). **Apresentação**. Erechim. Disponível em:
<<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/apresentacao>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH). **Linhas de Pesquisa**. Erechim. Disponível em:
<<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/linhas-de-pesquisa>> Acesso em: 21 fev 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISZ, T. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília. **Anais Simpósio 15**. Brasília: MEC, SEF, 2002.

ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter. **Educação popular e práticas emancipatórias: desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas Corag, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de Consentimento Informado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

CAMPUS ERECHIM/RS

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - PPGICH

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ professora _____ formadora _____ do PNAIC _____, _____ anos, ciente de minha participação nesta pesquisa de Dissertação de Mestrado sobre as contribuições decorrentes das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na visão de professoras formadoras do PNAIC no município de Erechim/RS, autorizo a utilização de minhas respostas, bem como a posterior análise destas, em possíveis publicações e divulgações científicas, desde que minha identidade seja preservada.

Erechim, ___/___/_____

E-mail _____ e/ou _____ telefone _____ do _____ participante:

Assinatura _____ do _____ participante:

Pesquisadora: *Carla Fernanda Matté Marengo*

Contato pelo e-mail: carla.marengo@yahoo.com.br

Apêndice 2

Roteiro das Entrevistas

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS****CAMPUS ERECHIM/RS****MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS - PPGICH**

Este roteiro de entrevista semiestruturada faz parte de uma pesquisa para elaboração de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH UFFS – Campus Erechim. A pesquisadora Carla Fernanda Matté Marengo, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, orientada pelo professor Doutor Halferd Carlos Ribeiro Junior, tem por objetivo investigar as contribuições decorrentes das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na visão de professoras formadoras do PNAIC no município de Erechim/RS.

Para tanto, solicito a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida pelo e-mail: carla.marengo@yahoo.com.br e pelo telefone: (54) 981326064.

Desde já, agradeço sua participação.

➤ Responda as seguintes questões:

- 1 Como você se tornou professora alfabetizadora e professora formadora de professores alfabetizadores? Conte a sua experiência profissional e a sua formação.
- 2 Você participou de processos formativos do PNAIC? Fale quais foram as contribuições para sua vida pessoal e profissional.
- 3 Como ocorre o processo de alfabetização na formação continuada?
- 4 Como ocorre esse trabalho de formação continuada no PNAIC?
- 5 Qual é o material utilizado no PNAIC? E de que forma ocorre essa apropriação destes materiais?
- 6 Explícite as atividades presentes no PNAIC, enfatizando as que considera mais importantes. Por que considera estas atividades importantes?

- 7 Em que momento ocorre esta formação continuada? Explícite.
- 8 Como ocorre o processo de acolhimento aos professores alfabetizadores? Os professores formadores acompanham o trabalho dos professores em sala de aula?
- 9 Como os professores alfabetizadores acolhem a proposta do PNAIC? Exemplifique.
- 10 Como deve ser o processo de alfabetização?
- 11 Quais são as dificuldades que os professores enfrentam neste processo de formação continuada? Quais as alternativas que você propõe para superar essas dificuldades?
- 12 Pra você como seria uma boa aula de alfabetização? Por quê?

