

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARILZA LUIZ FERREIRA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO
CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CÁCERES-MT**

**Cáceres - MT
2017**

MARILZA LUIZ FERREIRA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A
FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CÁCERES-MT**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Irton Milanesi.

**Cáceres - MT
2017**

© by Marilza Luiz Ferreira, 2017.

Ferreira, Marilza Luiz

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT./Marilza Luiz Ferreira. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017.

158 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Irton Milanesi

1. Formação continuada. 2. Pacto nacional – alfabetização – idade certa. 3. Prática pedagógica. 4. Alfabetização. I. Título.

CDU: 371.133

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

MARILZA LUIZ FERREIRA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DE CÁCERES-MT**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Irton Milanesi
(Orientador – PPGEDU/UNEMAT)

Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso
(Membro Externo – PPGEduc/UFMT/Rondonópolis)

Dra. Heloisa Salles Gentil
(Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 10/02/2017

Dedico esta conquista:

Primeiramente a uma pessoa especial, que tenho acompanhado por toda a minha existência e, ao observar a sua maneira de agir, reflito sobre a sabedoria natural que Deus concede às mães, pois sendo você Mãe, uma mulher generosa, me curvo diante dos seus sábios conselhos, seus cuidados extraordinários por cada filho(a), apaziguando conflitos e mediando situações que só um bom psicólogo poderia resolver, o seu exemplo tem contribuído para que eu pudesse levar adiante meus estudos e trabalho ao longo da vida;

Aos alunos que alfabetizei durante a minha carreira de docência na educação básica e aos acadêmicos de Pedagogia das faculdades onde lecionei, pois com certeza, contribuíram para o meu crescimento profissional, tornaram possível a constante reflexão sobre a práxis pedagógica;

A Emilly, minha sobrinha querida, que me acompanhou nesses dois anos de mestrado, provando em atividades práticas a importância do letramento;

Às minhas filhas, razão do meu viver, por tornarem a minha vida mais florida, dando-me sempre motivos para continuar a minha paixão pela educação.

Agradeço:

Ao meu Deus, fonte de energia e de inspiração em todos os dias da minha vida;

Aos meus pais, que são meu exemplo de vida, educando muito, falando pouco e demonstrando orgulho por mim;

Aos meus irmãos e às irmãs, por me apoiarem nesses dois anos de muitos estudos, compreendendo minhas ausências e falta de tempo, pelo ombro amigo, durante a longa caminhada da pesquisa, por não permitir o desmoronamento nas horas de desespero e estudo;

Às minhas filhas, pelo amor incondicional que demonstramos umas pelas outras e por serem minhas “cobaias” em muitas teorias pedagógicas;

A todos os educadores da escola Frei Ambrósio, principalmente, às alfabetizadoras que contribuíram para a realização desta pesquisa;

Às amigas e companheiras na Jornada Educacional Neuliane, Bernardete e Ana Lúcia, por todas as experiências que compartilhamos na gestão da escola Frei Ambrósio, por quase três décadas, entre os anos de 1990 até a atualidade;

Ao meu orientador, pela paciência e pela confiança a mim depositada nesse processo de orientação e desorientação constante que contribuiu significativamente para a produção desta dissertação;

Aos avaliadores deste trabalho, professores Irton, Heloisa e Cancionilia, pela disponibilidade e contribuições que me alfabetizaram na escrita científica;

A todos os docentes do Mestrado em Educação da UNEMAT, pelas contribuições valiosas, por tornarem a realização deste sonho possível, em especial a minha professora de Filosofia da Educação, que tive o privilégio de reencontrá-la no Programa de Mestrado e perceber que mudar é difícil, mas possível.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática.

(Paulo Freire, 2011).

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no PPGEdu/Unemat. A pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como objetivo: Compreender a Formação Continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, identificando a influência de suas orientações às práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres-MT. Temos como questionamentos: como o professor alfabetizador está percebendo a Formação Continuada do PNAIC? A formação do Pacto está contribuindo significativamente para as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras do I Ciclo da escola pesquisada? Nesta investigação partimos da revisão da literatura relativa à Política do PNAIC para compreender a influência da Formação Continuada na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Na sequência, aplicamos um questionário a 5 (cinco) professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio e realizamos uma entrevista com essas cinco professoras alfabetizadoras, com a Coordenadora Pedagógica e com a Orientadora de Estudo da Formação do PNAIC. Para aprofundar o conhecimento sobre as questões da formação continuada e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, realizamos a observação *in loco* no espaço da formação continuada do Pacto e nas salas de aula das professoras pesquisadas, onde observamos como as mesmas lidam com as questões relacionadas à elaboração e à execução do planejamento, mediante as orientações da formação continuada do PNAIC. No processo de análise dos dados de campo trabalhamos com classes e categorias e utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Nosso trabalho está embasado no modelo de abordagem crítico-dialético, onde a pesquisa é vista como uma prática social que analisa as determinações econômicas, sociais e políticas, com a possibilidade de desvelar as contradições, a causa responsável pelas mudanças sociais. Sendo o PNAIC um acordo formal, assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até no máximo 8 anos de idade, ao final do Ciclo de alfabetização, tendo um material que apresenta a organização da formação dos professores alfabetizadores, o que constatamos em nossa pesquisa é que na escola onde a investigação foi realizada, o Programa apresenta pontos fortes e fracos. Destacamos como pontos fortes a consolidação dos projetos e Feiras do Conhecimento como estratégias pedagógicas, pois na trajetória educacional a escola já realizava desde o ano 1997 as Feiras do Conhecimento. As estratégias pedagógicas do PNAIC contribuíram para a melhoria da prática pedagógicas das professoras alfabetizadoras da escola em estudo. Como ponto fraco os professores que participaram da formação em 2013 não permaneceram no I Ciclo até 2015, houve rotatividade devido à interpretação das Portarias (434/13/GS/SEDUC/MT, 310/014/GS/SEDUC/MT e 416/2015//GS/SEDUC/MT), que tratam da atribuição de aulas aos professores nas escolas estaduais de Mato Grosso.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, Alfabetização, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's degree in education, developed in PPGEdu/Unemat. The survey was developed in a qualitative perspective, of the type case study, having as objective: to understand the continuing education implemented through the National Pact for Literacy at the right age, identifying the influence of its guidelines in the pedagogical practices of teachers of alfabetizadoras School Estadual Frei Ambrósio, in Cáceres-MT. Way questions: how the teacher is realizing the continuous formation of PNAIC? The formation of the Pact is contributing significantly to the pedagogical practices of teachers alfabetizadoras of I researched school cycle? In this investigation we left literature review on the policy of PNAIC to understand the influence of Continuing Training in pedagogical practice of the teachers alfabetizadoras. As a result, we apply a questionnaire to 5 (five) alfabetizadoras State school teachers Frei Ambrósio and we conduct an interview with these five teachers alfabetizadoras, with the pedagogical coordinator and with the Guidance of study of the formation of the PNAIC. To deepen the knowledge on the issues of continuous education and pedagogical practices of teachers alfabetizadoras, carry out on-the-spot observation within the formation of the Pact and in the classrooms of the teachers surveyed, where we observed how teachers deal with the issues related to the implementation of the development planning through the continuing education of the PNAIC. In the process of analysing the data of field work with classes and categories and use the technique of content analysis. Our work is based on the model of dialectical critic approach, where research is seen as a social practice that examines the economic, social and political mandates, with the possibility of unveiling the contradictions, the cause responsible for social change. Being the PNAIC a formal agreement, entered into by the Federal Government, States, municipalities and agencies to secure the commitment of literate children up to 8 years of age, at the end of the cycle of literacy, having a material that presents the Organization of teacher training literacy teachers, what we found in our research is that in school where the research was conducted the program shows strengths and weaknesses. We highlight as strengths the consolidation of projects such as pedagogical strategies, because in school educational trajectory was from the year 1997 knowledge fairs. Pedagogical strategies of PNAIC contributed to the improvement of teaching practice of teachers alfabetizadoras school. As a weak teachers who attended the training in 2013 not remained in the 1st cycle until 2015, there was turnover due to the interpretation of the Gatehouses (434/13/GS/SEDUC/MT, 310/014/GS/SEDUC/MT and 416/2015//GS/SEDUC/MT), both dealing with the allocation of school teachers in State schools of Mato Grosso.

Keywords: Continuing education, National Pact for the right age literacy, literacy, Educational Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Proporção de crianças e jovens que frequentam a escola no Brasil-----	59
Tabela 2. Formas de tomada de decisão, condições e critérios para a participação das alfabetizadoras na formação continuada do PNAIC -----	116
Tabela 3. Posturas, áreas e eixos temáticos voltados à alfabetização na formação continuada do PNAIC -----	118
Tabela 4. As contribuições da formação continuada proporcionada pelo PNAIC: posturas e inovação das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras -----	119
Tabela 5. Referenciais teóricos lidos e seguidos pelas professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas -----	123
Tabela 6. As dificuldades enfrentadas na prática pedagógica das professoras no processo de alfabetização das crianças na escola pesquisada -----	125
Tabela 7. Avanços obtidos na prática pedagógica das professoras durante o processo de alfabetização das crianças na escola pesquisada-----	130
Tabela 8. As contribuições dos materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática vindos do MEC para a efetivação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras na escola pesquisada-----	133
Tabela 9. Avaliação da formação continuada do PNAIC feita a partir do olhar das professoras alfabetizadoras pesquisadas -----	135

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Perfil dos sujeitos da pesquisa -----	110
--------------------------------------------------	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Temáticas para estudo em cada unidade -----	85
Quadro 2. Agenda da observação desenvolvida na Formação Continuada do PNAIC -----	97
Quadro 3. Agenda da observação realizada nas salas de aula das professoras alfabetizadoras-----	104

LISTA DE SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CASIES Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CP – Coordenadora Pedagógica

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

GED – Gestão Eletrônica de Documentos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OE – Orientadora de Estudo

ONG – Organização não Governamental

PPP – Projeto Político Pedagógico

PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional

PAR – Plano de Ações Articuladas

PIB – Produto Interno Bruto

PNAIC – Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SASE – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIEM – Sistema de Informações da Educação Municipal

SIGA – Sistema de Gestão Acadêmica

SIGEDUCA – Sistema Integrado de Gestão de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UnB – Universidade de Brasília

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	
PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA	24
1.1 A abordagem e o tipo da pesquisa	24
1.2 O <i>locus</i> da pesquisa	30
1.3 Os sujeitos da pesquisa	32
1.4 Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa	33
1.4.1 O balanço de produção	33
1.4.2 A análise documental	39
1.4.3 O questionário	39
1.4.4 A observação	40
1.4.5 A entrevista	41
1.5 Os instrumentos de análise dos dados	42
CAPÍTULO II	
A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL E ECONÔMICO A PARTIR DE 1930 AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	44
2.1 O contexto econômico, político-social brasileiro após 1930	44
2.2 A ideologia neoliberal e o direito a Educação no Brasil	53
2.3 A LDBEN 9.394/96 e o direito à alfabetização por meio do PNAIC	57
2.4 O Plano Nacional de Educação	62
2.5 As metas para a Educação Básica	64
2.6 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	68
CAPÍTULO III	
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO TENDO EM VISTA A ALFABETIZAÇÃO	74
3.1 A formação inicial e continuada de professores	74
3.2 O Sala de Educador em Mato Grosso	79
3.3 A formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC	82
3.4 Concepções de Alfabetização/Letramento e suas interfaces com o PNAIC	90

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA

PEDAGÓGICA A PARTIR DAS AÇÕES DO PNAIC ----- 95

4.1 A observação da formação continuada do PNAIC ----- 95

4.2 A observação da formação continuada via PNAIC no espaço do CEFAPRO----- 96

4.3 A influência da formação continuada recebida no PNAIC sobre as práticas pedagógicas em sala de aula ----- 103

4.4 O perfil dos sujeitos da pesquisa ----- 110

4.4.1 Os critérios de seleção para a participação da formação continuada no PNAIC----- 115

4.4.2 Eixos temáticos da formação continuada no PNAIC ----- 117

4.4.3 As contribuições do PNAIC para com as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras----- 119

4.4.4 Referenciais teóricos utilizados pelas alfabetizadoras ----- 123

4.4.5 Dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras em suas Práticas Pedagógicas ----- 125

4.4.6 Avanços na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras proporcionados pelo PNAIC ----- 129

4.4.7 As contribuições dos materiais didáticos nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras----- 132

4.4.8 Avaliação da formação continuada do PNAIC feita a partir do olhar das professoras alfabetizadoras----- 135

CONSIDERAÇÕES FINAIS----- 141

REFERÊNCIAS ----- 146

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PESQUISADAS----- 153

APÊNDICE II – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA ----- 155

APÊNDICE III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS SALAS DE AULA----- 156

APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAR O NOME DA ESCOLA NA PESQUISA ----- 157

APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS, A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PESQUISADA E A ORIENTADORA DE ESTUDO PELO ESTADO NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT ----- 158

INTRODUÇÃO

O presente texto dissertativo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, linha de pesquisa Formação de professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. A pesquisa teve como objetivo compreender a Formação Continuada, implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando a sua contribuição nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, situada na cidade de Cáceres-MT¹.

O programa PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estadual, municipal e Distrito Federal, buscando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental. Tendo iniciado suas ações em Mato Grosso no ano de 2013, significa que ao final de 2015 os docentes que participam do PNAIC concluíram essa etapa de formação. Dessa forma, temos como questionamentos em nossa pesquisa: Como o professor alfabetizador percebe a Formação Continuada PNAIC em sua vida profissional? A formação do Pacto contribuiu significativamente para as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras pesquisadas do I Ciclo? Estas indagações conduziram nossa pesquisa e nossos olhares para a história da educação no Brasil, aumentando a lente para a educação básica, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase à alfabetização.

A pesquisa está inserida na temática alfabetização e tem como objeto de estudo a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio. Conhecida como a “Escolinha do Junco”, a escola onde se realizou a pesquisa está situada em um bairro na periferia da cidade e atende crianças de dez bairros aproximadamente, desde o ano de 1937, sendo uma das escolas mais antigas do município. Inicialmente, a escola recebeu o nome de Colégio Daydee, sendo idealizado pelo padre Frei Ambrósio, religioso que dedicou sua vida àquela comunidade.

A “Escolinha do Junco” é carinhosamente assim denominada por se localizar no bairro do Junco. O bairro recebeu o nome de Junco pela abundância desta planta no local no início do seu povoamento. O junco comum é uma planta verde-escuro e flexível, que cresce com frequência nos caminhos úmidos e nos gramados. A maioria das outras espécies cresce

¹ Estamos divulgando o nome da escola pesquisada com autorização expressa da sua direção, conforme Apêndice IV.

nos alagados ou nas pradarias úmidas, sendo esta uma das características do bairro, que alaga com facilidade na época das chuvas, entre os meses de dezembro a março, sendo este um dos grandes desafios enfrentados pela escola na atualidade. O tamanho habitual do junco é de aproximadamente um metro e meio de altura, esta era base de sobrevivência de antigos moradores que a utilizavam para fazer ornamentações, conforme documentos encontrados no museu de Cáceres-MT.

A escola está situada na cidade de Cáceres, no estado de Mato Grosso, um município bicentenário fundado em 6 de outubro de 1778 pelo tenente de Dragões Antônio Pinto Rego e Carvalho, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres, conforme histórico apresentado no site da prefeitura. A cidade é conhecida como Princesinha do Paraguai, porém na atualidade se apresenta, a nosso ver, como uma Princesa Despenteada, em virtude da falta de cuidado com o seu patrimônio arquitetônico, por parte das autoridades e proprietários desses imóveis históricos.

Como cidade fundada no século XVIII, Cáceres possui inúmeros prédios e elementos arquitetônicos de alta relevância, teve a parte central do perímetro urbano tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2010. Além do Centro Histórico da cidade, foram tombadas fazendas, usinas e sítios arqueológicos. Cáceres destaca-se, especialmente, por retratar em sua arquitetura diferentes fases, desde a colonização da América Portuguesa até os dias atuais, tendo desde edificações em perfeito estado de conservação, até prédios em estado avançado de degradação, seja por ação antrópica ou do tempo.

A “Escolinha do Junco” traz em sua história memórias de funcionários e ex-alunos que participaram do processo de fundação da escola e de parte da história do município, principalmente a historicidade do bairro, envolvendo a pavimentação onde a escola esta localizada.

Sobre essa questão, não podemos deixar de registrar um fato histórico importante vivenciado em nossa trajetória educacional na Escola Estadual Frei Ambrósio. No ano de 1998 participamos com nossos alunos de uma Feira Municipal na cidade de Cáceres-MT e trabalhamos com o tema Saúde uma prioridade dos políticos. Com base neste tema apresentamos a realidade caótica que se encontrava a Avenida Nossa Senhora do Carmo naquele ano, que por mais de dez anos políticos vinham anunciando a pavimentação asfáltica e não era concretizada. Durante o processo de investigação para aquela feira do conhecimento

descobrimos que as verbas que seriam destinadas ao asfaltamento daquela Avenida foram repassadas para outros fins escusos e que inclusive os políticos vinham alocando recursos novos para recapeamento de uma avenida que na realidade continuava sem asfalto. No dia da apresentação do trabalho o vice-prefeito da cidade, na época, ficou indignado com o resultado de nossa pesquisa e disse que “*não era papel da escola envolver-se em questões políticas*”. Houve um impasse e muita discussão, ficamos apreensivos e constrangidos com a situação, mas a gratificação veio no momento do resultado da premiação da feira, quando o professor Natalino Ferreira Mendes² disse que se fosse para ele classificar o primeiro lugar iria para o nosso tema e mediante os aplausos o vice-prefeito nos pediu desculpas. Este relato demonstra a natureza política do processo educativo. Formar o cidadão crítico é levá-lo a interagir com a sociedade na busca de solução para os problemas sociais.

Ao iniciar a graduação de Licenciatura em Pedagogia no ano de 1990, contemplamos nosso sonho de infância de ser uma professora. Tivemos o privilégio de ser convidada para ministrar aula na “Escolinha do Junco”, pois como moradora do bairro e ex-aluna desta escola, a emoção de retornar como professora foi imensa. Vivenciamos dupla emoção, ser professora na tão sonhada escola e atuar como colega de trabalho de nossa ex-professora de 2ª série, de quem guardamos na memória significativas lembranças.

Ao iniciar nossa trajetória como professora, atuamos por dois anos como interina, efetivando em 1993 e permanecendo até o momento como professora efetiva. No primeiro ano de docência, lecionamos nas turmas de 5ª a 8ª série a disciplina de Educação Artística, não era o que almejávamos, porém era o início de nossa carreira profissional, tendo compromisso desde cedo com os educandos. No ano seguinte, em 1992, ministramos a disciplina de Língua Portuguesa, pois o processo de contagem de pontos não permitia que trabalhássemos com a alfabetização, tínhamos que trabalhar com as disciplinas que restavam com aulas livres.

Finalmente, em 1993, conseguimos ficar na turma de alfabetização, pois compartilhamos nosso sonho com a supervisora escolar (nomenclatura da época) que, na ocasião assumiu a alfabetização e pudemos substituí-la naquele ano. Sentimos-nos realizada trabalhando a teoria e a prática concomitante neste período em que estávamos no quinto semestre do curso de Pedagogia e estudando a teoria Construtivista. A supervisora que citamos anteriormente era muito compromissada com a educação e dedicava atenção em

² Professor fundador do Colégio Estadual Onze de Março em Cáceres-MT e imortal da Cadeira nº 15 da Academia Mato-grossense de Letras.

especial para a alfabetização, tínhamos o dia de planejamento coletivo e durante o ano letivo acompanhávamos a realidade da sala e a aprendizagem de cada aluno com base nos fundamentos teóricos de Emília Ferreiro.

Esse período foi marcante em nossa carreira docente, há doces lembranças destes momentos, que apesar de passados 25 (vinte e cinco) anos, permanecem vivas e reflexivas em nossa memória. Deixamos registrada a empolgação de um aluno querido desse período, que por questão ética não o identificaremos: Estávamos estudando a letra T do alfabeto e solicitamos que todos os alunos trouxessem rótulos de produtos utilizados em suas casas que continham palavras que começassem com a letra T, após a exposição dos rótulos na parede da sala, fomos explorar os conceitos das palavras. Cada aluno havia mencionado uma palavra que tinha vindo à sua mente e estava registrada no quadro negro. Havia um rótulo do guaraná Taí e, obviamente, quando perguntamos o que significava Taí ao aluno, esperávamos que se referisse ao guaraná, porém ele nos surpreendeu quando explicou que *“Taí é quando um colega cai e o outro diz taí, taí”*. Por essa explicação não esperávamos, mas foi muito importante e nos fez compreender o contexto vivido por cada aluno. Continuamos com a leitura das palavras e chegando à palavra teto, o mesmo aluno atribuiu o significado dizendo que *“teto é quando uma criança pisa num prego enferrujado, dá teto e morre”*. No contexto em que o aluno vivia a palavra teto era sinônimo de tétano. A aula foi enriquecida com a contextualização das palavras, ampliando o vocabulário dos alunos na medida em que íamos explicando o significado de cada palavra trazida por eles.

Naquele ano de 1993, em uma turma de 32 (trinta e dois) alunos, todos foram alfabetizados, inclusive um aluno com necessidade especial física e motora. Foi gratificante, porém não foi fácil, pois as aulas eram preparadas nas madrugadas, seguindo praticamente um manual para acompanhar o desempenho de cada aluno e atender àqueles que apresentavam algumas dificuldades. Nos anos seguintes não conseguimos mais alfabetizar, pois nos efetivamos e a pontuação não nos permitia escolher a série que gostaríamos de trabalhar, a escola tinha os alfabetizadores oficiais. Com o processo de aposentadoria de alguns alfabetizadores a partir de 2010, na escola pesquisada, a alfabetização passou a ser desenvolvida por professores interinos, esse processo de contagem de pontos, muitas vezes, impede que os professores deem continuidade nas turmas de alfabetização, atuando ora nas turmas do I Ciclo, ora nas turmas do II Ciclo.

A escolinha do Junco, o *locus* da nossa pesquisa, tem uma história de participação efetiva na vida da comunidade escolar e traz como lema, desde 1994, *Educação é vida*,

responsabilidade de todos e trabalho em equipe. A busca por uma alfabetização como direito do aluno percorre a trajetória da escola, que desde 1990 desenvolveu um trabalho de formação continuada dos professores, buscando a efetivação das teorias nas práticas dos educadores, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental. Mediante a implementação do PNAIC, buscamos aprofundar o conhecimento sobre as questões da Formação Continuada e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, fazendo a observação *in loco* no espaço da formação continuada do Pacto e nas salas de aula das professoras pesquisadas, onde observamos como elas lidam com as questões relacionadas à elaboração e execução do planejamento mediante as orientações da formação continuada do PNAIC.

Iniciamos a nossa dissertação, buscando esclarecer o conceito de educação que utilizamos, dando ênfase ao ser humano. A educação formal envolve o processo ensino e aprendizagem, assim, fundamentamos nosso pensamento e nossas ações na formação continuada (ensino) e nas práticas pedagógicas (aprendizagem). O nosso trabalho pertence à temática alfabetização, sendo assim, dialogamos com o conceito de alfabetização e recorreremos à narrativa da história da educação no Brasil, contextualizamos a educação brasileira do ponto de vista histórico com ênfase na educação básica, destacando a realidade da alfabetização no Brasil após um período de 515 anos de história do nosso país. Se a educação é “prioridade”, como ouvimos nos discursos políticos e se a alfabetização é a base para apropriação da escrita, por que nos deparamos com uma realidade de crianças não alfabetizadas num país com 515 anos de história?

O questionamento anterior leva-nos a dialogar com políticas públicas e com a legislação brasileira para chegarmos a compreender a implementação do programa Pacto Nacional da alfabetização na Idade Certa. Nessa perspectiva, apresentamos os documentos relativos à Política do Pacto, analisando os materiais desse Programa, a Formação Continuada e sua contribuição para a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da escola pesquisada.

Nas primeiras aulas do Mestrado em Educação da UNEMAT que frequentamos era comum visualizar a empolgação dos mestrandos, principalmente na contextualização dos objetos de pesquisa. Conforme as leituras e os debates iam acontecendo, os sentimentos iam mudando e, em relação ao nosso objeto de pesquisa, no período de um ano passamos por três grandes momentos: empolgação, desânimo e esperança. **Empolgação** motivada pelo fato de ter sido aprovada pelo Mestrado e estar realizando um grande sonho depois de atravessar muitos desafios no rio da vida; **desânimo** porque as leituras e discussões mostravam

realidades que até o presente momento desconhecíamos e conforme mergulhávamos nas leituras propostas; o desejo de mudança ia se misturando ao desânimo, porém ressurgiu a **esperança**, pois a partir do momento que começamos a pensar na relevância do projeto de investigação, percebíamos que muitos docentes teriam a oportunidade de ler esta dissertação e juntos poderíamos lutar por uma educação de melhor qualidade, especialmente em relação à alfabetização, tendo-a como instrumento de base para a apropriação da escrita e o exercício da cidadania.

No parágrafo anterior, relatamos um sentimento particular nosso, porém em relação à turma de Mestrado notamos que estávamos empolgados porque acreditávamos que nossos projetos seriam exatamente o que havíamos proposto e, dessa forma “*mudaríamos o mundo*”. Mas na caminhada no Mestrado nos deparamos com uma realidade surpreendente, um novo cenário da educação se descortinou, passamos a visualizar a realidade educacional com lentes de criticidade e neste momento o desânimo fez parte da nossa vida. Fomos salvos pela fala de um dos nossos docentes ao dizer que “*não conseguiríamos mudar o mundo através de um mestrado, mas poderíamos mudar a nós mesmos*”.

Assim, a palavra mudança culminou em nosso ideal de educadora, e, com base na Pedagogia da Esperança de Freire (1992), tomamos posse do sentimento que a esperança é que nos move no mundo. Percebemos aí a relevância desta pesquisa, que teve como pano de fundo a perspectiva crítico dialética, ao levarmos em consideração as palavras de Severino (2001, p.21), o qual nos diz que: a “*criticidade é a capacidade de descontar as interferências ideológicas, as impregnações do senso comum. É a criticidade que nos livra tanto do absolutismo dogmático como do ceticismo vulgar*”. Assim, precisamos conhecer a história, no nosso caso a história da educação, para entender o surgimento do PNAIC e, na medida do possível, conhecer o desenvolvimento teórico e prático desse Programa por meio da análise do Caderno de Apresentação do Pacto, das observações realizadas em campo, do questionário que aplicamos às alfabetizadoras da escola pesquisada e das entrevistas realizadas.

Cumprir os créditos no Mestrado em Educação na UNEMAT não foi apenas formalidade, pois cada assunto abordado e debatido, proporcionado pelas disciplinas, nos desconstruiu e nos permitiu visualizar a realidade educacional com diferentes olhares e com novas lentes. Todos os créditos foram positivos, uma vez que estávamos nos familiarizando com vários teóricos em estudo na pós-graduação *stricto sensu*. Vale lembrar que a disciplina *Políticas Públicas, Estado e Sociedade* nos proporcionou avançar significativamente rumo a uma criticidade em relação à educação e, surpreendentemente, percebemos que em alguns

momentos da Formação Continuada atuamos como reprodutoras de discursos ideológicos neoliberais. Assim, percebemos a relevância deste trabalho, que estaremos nos comprometendo em apresentá-lo na formação continuada da escola pesquisada, denunciando os discursos neoliberais presentes nesse espaço formativo, conforme mostraremos no Capítulo IV desta dissertação.

O ingresso no Mestrado representou uma grande conquista, pois estamos no limite de tempo em que o estado de Mato Grosso permite o afastamento para qualificação. Praticamente no final de carreira, tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa que, acreditamos, servirá como referência para continuar nossa luta pela alfabetização no Brasil. Tivemos grandes avanços através da contribuição de grandes teóricos como Freire (2011), Ferreira (1996), Soares (1998), porém há muitos desafios a serem enfrentados e não podemos silenciar, mas sim lutar para que não sejamos apenas Cidadãos de Papel, como afirma Dimenstein (2012). Como educadores, temos compromisso com o ser humano enquanto defensores da escola pública, lutando sempre para que as contradições sejam superadas e para que a organização apresentada pelo caderno do Pacto seja efetivamente um compromisso ético e político de todos os atores envolvidos no processo educacional brasileiro.

Tendo como objetivo compreender a Formação Continuada implementada por meio do PNAIC, identificando a sua contribuição nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres-MT, optamos pela apresentação desta dissertação em quatro capítulos, a saber.

No Capítulo I, apresentamos o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa. Iniciamos com a abordagem e o tipo de pesquisa que fundamentam a investigação, e na sequência, discorremos sobre as técnicas de coleta e análise dos dados que foram utilizadas na pesquisa. Os principais teóricos que fundamentaram esta etapa da pesquisa foram: Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Gamboa (2012), Ludke e André (2003) e Triviños (1987).

No Capítulo II, fazemos uma contextualização econômica, política e social do Brasil, para termos uma ideia mais clara do motivo pelo qual um país com mais de 500 anos de povoamento continua apresentando um déficit na educação, principalmente na alfabetização, base do processo educacional. Realizamos uma viagem pela história do Brasil, e, nessa viagem, centramos esforços para compreender a educação escolarizada, especialmente, a partir de 1930 no Brasil, dialogando com autores, como: Aranha (1996), Comenius (2006), Dewey (1967), Romanelli (1991), dentre outros. Abordamos sobre política educacional

destacando os seguintes autores: Apple (2005), Ball (2011), Shiroma (2007) e analisamos os documentos legais como LDBEN 9.394/96, PNE (2014-2024) e Caderno de apresentação do Pacto (2012).

No Capítulo III, destacamos os estudos realizados que apontam para a necessidade de se investir fortemente na formação de professores no Brasil, conforme preceitua a LDBEN n. 9.394, a qual foi promulgada em 1996. Neste capítulo discorremos sobre a formação inicial e continuada de professores e temos como base autores reconhecidos e comprometidos com a educação, dando destaque às ideias de Arroyo (2000), Freire (2011), Freitas (2007), Gatti (2009), Imbernóm (2006), Milanesi (2008), Nóvoa (1998), Pimenta (2005), Saviani (2009) Tardif (2006), dentre outros.

No Capítulo IV, na tentativa de realizar uma análise crítica e interpretativa dos documentos e dos dados de campo coletados, nos amparamos na técnica de análise de conteúdo, de Bardin (1977). Dessa forma, neste capítulo analisamos as informações que obtivemos na escola pesquisada por meio: da análise de documentos da aplicação de um questionário; da aplicação de uma entrevista com as professoras alfabetizadoras, com a Coordenadora Pedagógica da Escola e com a Orientadora de Estudo da Formação do PNAIC pelo estado no município de Cáceres-MT; da observação que realizamos com essas professoras nos encontros de formação continuada do PNAIC e em suas respectivas salas de aula. Os dados foram compilados, analisados e organizados em classes e categorias, sendo entrelaçados às informações obtidas durante a pesquisa e aos referenciais teóricos utilizados. Dessa forma, foi possível ampliar as discussões acerca da relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas alfabetizadoras pesquisadas em suas salas de aula. Apresentamos, inicialmente, as análises dos dados obtidos por meio da observação dos encontros na formação continuada do PNAIC, e, posteriormente, da prática pedagógica dessas professoras nas suas respectivas salas de aula. Finalmente, apresentamos a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário às alfabetizadoras e das entrevistas realizadas.

Nas considerações finais fazemos uma retomada do objetivo inicial desta pesquisa e tecemos alguns elementos oriundos de nossas reflexões sobre a formação continuada implementada pelo PNAIC e sobre a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da escola pesquisada.

CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa. Iniciamos com a abordagem e o tipo de pesquisa que fundamentam a investigação, na sequência, discorremos sobre as técnicas de coleta dos dados, finalizando, apresentamos a análise dos dados. Os principais teóricos que fundamentaram esta etapa da pesquisa foram Bardin (1977), Bogdan e Biklen (1994), Gamboa (2012), Ludke e André (2003) e Triviños (1987).

1.1 A abordagem e o tipo da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender a Formação Continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando a sua contribuição nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, situada na cidade de Cáceres-MT. Esta pesquisa está sustentada pela abordagem crítico-dialética, pela necessidade de compreendermos o movimento dialético que caracteriza o campo educacional, por entendermos que o estudo implica no movimento sócio histórico e dialético da realidade social, o qual compreende o ser humano como sujeito capaz de influenciar e de transformar o meio em que atua e por ele ser transformado.

Dentre as muitas leituras realizadas para a abordagem desta pesquisa, procuramos dialogar com Romanelli (1991), percebendo nesse diálogo que a história da educação do Brasil, nesse movimento histórico, foi marcada por lutas de educadores que batalharam pela democratização do ensino em nosso País, em cuja história, de aproximadamente trezentos anos, o ensino era privilégio de poucos, sendo uma educação elitizada. Depois de tantos anos de história, em um país gigante como o nosso, não é suficiente apenas oportunizar o acesso à educação para todos, faz-se necessário efetivar ações que contribuam para corrigir a dívida educacional, principalmente em relação à alfabetização do País. Não podemos negar que houve um grande avanço, porém a luta continua, pois há um longo caminho a percorrer para que a educação seja de fato um direito de todos os brasileiros. Sabemos que luta implica mudança, como afirma Freire (2011, p. 74) “mudar é difícil, mas é possível”.

No movimento dialético o tempo é responsável por uma série de mudanças, mas o registro dos acontecimentos é importante para nos inscrever na história para ter a possibilidade de proporcionar reflexões necessárias, como nos propõe Nóvoa:

É por isso que insisto na necessidade de inscrever a nossa reflexão na história, de inscrever-nos na história. Não para ficarmos prisioneiros dela: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade, mas para que saibamos, a partir da consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir a nossa intenção de educar. (2014, p. 220).

A análise da afirmação feita por Nóvoa nos permitiu pensar na história de formação continuada e na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras da escola em estudo, tendo a oportunidade de registrar o engajamento dos profissionais que buscavam, na medida do possível, criar novos caminhos para que a aprendizagem tivesse significado na vida dos educandos e da comunidade, desde a década de 1990.

Pensar na história como possibilidade de mudança é permitir a percepção de que o mundo está em constante evolução e o professor, segundo Tardif e Lessard (2014), é convidado pela própria profissão a pensar e acompanhar esta evolução. Uma mudança realizada através da reflexão exige criticidade sobre a prática e nos leva a autonomia. Ser professor contemporâneo nos leva a uma discussão aprofundada dos fins da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece que,

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao analisar o que determina a referida Lei, algumas palavras sobressaem e acreditamos que devem fazer parte do nosso compromisso de educador: **o pleno desenvolvimento do educando**. Logo, entendemos que o compromisso da educação escolar é com a formação do ser humano, pois ela é a base do processo educacional. Partindo dos princípios da LDBEN 9.394/96, podemos observar que Mato Grosso implanta como proposta de educação a Escola Ciclada em 2000, após dez anos de atuação muda-se a proposta para Ciclo de Formação Humana. Com a mudança de nomenclatura, a formação continuada do coletivo da escola, onde a pesquisa foi realizada, buscou embasamento teórico em autores como Freitas (2003), Freire (2011), Arroyo (2007), entre outros, compreendendo a realização dos encontros de estudos que se efetivaram no período de 2000 a 2010.

Sobre a abordagem crítico-dialética, Gamboa (2012) afirma que, para compreender as inter-relações sociais e as dinâmicas de tempos longos, é preciso recuperar dados que permitam ver o movimento histórico. No caso da nossa pesquisa, destacamos as reformas educacionais ocorridas entre 1930 a 2015, observando a prioridade da educação inicial, especificamente da alfabetização, para analisarmos a necessidade do PNAIC.

A nossa pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso na concepção de Bogdan & Biklen (1994) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, sendo um estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. Nesse tipo de estudo os pesquisadores procuram indícios como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Geralmente, começam pela recolha de dados, revendo-os, explorando-os e tomando decisões acerca do objetivo do trabalho. Nessa perspectiva, a pesquisa ocorre numa constante construção e desconstrução do objeto investigado, para melhor entendê-lo.

Conforme Freitas (2008), numa pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, a evolução do objeto pesquisado mostra as razões históricas de sua constituição e o desenvolvimento das próprias contradições ao longo do tempo. Técnicas de estudo de caso são particularmente úteis neste processo, pois permitem um aprofundamento da descrição e um grande volume de informações sobre o caso estudado.

Devido ao curto tempo para efetivação deste trabalho, optamos por fazer um recorte da realidade estudada. Com isso, dentre as 11 (onze) escolas da rede estadual situadas no município de Cáceres-MT cadastradas no PNAIC, escolhemos 1 (uma) para realizar a pesquisa. O critério para escolha se deu pelo fato de a referida escola ser uma das mais antigas do município, ser da periferia da cidade, conhecida como “Escolinha do Junco”, e investir na formação continuada através de grupos de estudo desde o ano de 1990, antes da existência da proposta Sala de Educador, que é um projeto voltado ao estudo em serviço e contempla a formação contínua dos profissionais da educação, possibilitando o olhar voltado para as práticas pedagógicas dos professores e com temas voltados às necessidades formativas condizentes ao contexto educativo de cada unidade escolar.

Aprofundando um pouco mais sobre esse tipo de pesquisa, Ludke e André (2003), afirmam que o Estudo de Caso tem um campo de trabalho mais específico, principalmente quando é bem delimitado e de contornos claramente definidos, trata-se, por exemplo, do estudo de uma professora competente, de uma escola pública, ou de classes de alfabetização ou do ensino noturno. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. A característica essencial ao estudo de caso seria a busca de descoberta, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica, a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados.

Sob o enfoque histórico dialético, nessa abordagem, a educação é concebida como um fenômeno que reproduz as contradições sociais da sociedade, mas também tem o potencial

de gerar novas ideias, produzir consciência crítica e potencializar mudanças no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o homem é visto como agente ativo, capaz de participar, falar, criar, assumir seus projetos num contexto histórico-social. O homem não só é objeto determinado pela situação socioeconômica, produto de sua própria existência e das condições históricas, senão que também é sujeito a quem cabe modificar e transformar a realidade. No próximo capítulo abordaremos a educação no contexto social, econômico e político do estado de Mato Grosso.

Na sociedade capitalista dividida em classes sociais, a educação está permeada pela ideologia dominante e determinada pelos valores econômicos que enfatizam o preparo ou o treinamento do trabalhador, visando à ampliação da produtividade e, muitas vezes, a educação é reduzida institucionalmente a desempenhar o papel ideológico de justificar e diferenciar as classes sociais. Nesse sentido, no estudo realizado por Gamboa (1998), a escola pode ser vista de várias maneiras: como o lugar da reprodução da cultura dominante e da sociedade dividida em classes, "espaço para o exercício hegemônico da burguesia, mecanismo que garante a introjeção das regras de estabilidade social" (GAMBOA, 1998, p.111), é um "instrumento do aparelho estatal para atingir objetivos de instância política, mas determinado pela instância econômica do todo societário" (GAMBOA, 1998, p.111).

Nessa visão integradora, a escola é parte inseparável da totalidade social em contradição, como tal, apresenta as mesmas situações de reprodução e de mudança que caracterizam aquela totalidade. Recorrer à história da educação, através do diálogo com Romanelli (1991), para entender essa totalidade, é um convite que fazemos mais adiante nesta dissertação, para podemos perceber as contradições entre educação elitizada e democratização do ensino. Nesse contexto de luta, o domínio da escrita, se bem conduzido nas escolas, é um dos instrumentos poderosos para transformar a realidade opressora de um país, pois do contrário, como desejam os defensores da ideologia capitalista dominante, quanto menos pessoas tiverem acesso à escola ou nela forem doutrinados, torna-se mais fácil a manutenção do poder e da exploração do ser humano. Sobre esse contexto de luta, Freire (2011) nos adverte que nem tudo está dominado, havendo sempre possibilidade de avanço:

Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação, nem tão pouco a perpetuação do *status quo*, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2011, p. 110).

A leitura crítica por parte do educador e da educadora produz mudança. Percebe-se que há necessidade dessa criticidade no coletivo da escola. É importante compreender que, muitas vezes, são forjadas nossas representações sobre essa instituição e sua função social. É por isso que Freire aponta a educação como uma forma de luta política. Destacamos a palavra política como participação, segundo nos esclarece Cortella (2012). Um projeto de pesquisa pode ser visto como uma luta política ao denunciar a realidade precária das instituições educacionais, a falta de estrutura que dificultam a efetivação de programas que são determinados por decretos ou leis, realizando, assim, a análise entre o que prescrevem os documentos legais e a realidade em que se encontram os educadores e as instituições.

A educação, numa concepção crítico-dialética, tem uma dimensão política no sentido da tomada de consciência por parte dos educadores, da importância do trabalho educativo como *prática da liberdade*, como defendia Freire (1987). Essa concepção crítico-dialética permite perceber a importância do PNAIC como processo de luta, portanto devemos empreender em sua defesa uma maneira de garantir o direito de aprendizagem das crianças até os 8 anos de idade. Cremos que há uma necessidade dos educadores se alfabetizarem politicamente, pois a realidade e a precariedade da educação estão, muitas vezes, vedadas aos olhos de muitos professores, conforme podemos observar no texto, *O Analfabeto Político*, do dramaturgo Bertolt Brecht (*apud* POSITIVO, 2014, p. 4),

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio e depende das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política nasce a prostituta, o menor abandonado e o pior de todos os bandidos que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais.

Freire (1989) nos assegura que é impossível negar a natureza política do processo educativo, assim como negar o caráter educativo do ato político. A criticidade nos faz enxergar a realidade com outros óculos e isto incomoda quem está no poder. A alfabetização é a base do processo ensino e aprendizagem e, como sabemos, toda casa para ser bem estruturada necessita de uma boa base. Para diminuir o problema de analfabetismo no país e para garantir a alfabetização na idade certa, há que se investir na base educacional no I Ciclo de escolarização das crianças, não apenas com elaboração de leis, mas com a efetivação das ações que envolvem a alfabetização no contexto social brasileiro.

A nosso ver, a formação continuada, seja no espaço da Sala do Educador ou dos grupos de estudos promovidos pelas escolas, oportuniza a reflexão dos educadores sobre a realidade educacional de maneira crítica. Acreditamos que nesse espaço de formação há

necessidade de se debater sobre políticas públicas e outros temas, lançando luz sobre as teias invisíveis presentes nos discursos neoliberais escusos e que chegam até as nossas escolas. Para Triviños (1987, p. 62) “a grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim, surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos e juízos.” É por isso que Freire (2011) afirma, contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, há a necessidade da conscientização, por isso devemos constatar a história não para nos adaptar a ela, mas para mudá-la.

Nesse sentido, entendemos que melhorar a prática pedagógica é uma necessidade educacional importante, porém a mudança necessária deve partir dos professores que sempre lutaram em prol das reformas educacionais, selecionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas de cima para baixo, como nos assegura Nóvoa (1998). Segundo esse autor, um dos grandes problemas educacionais de hoje é o fato dos educadores estarem muito apegados aos modismos:

A moda não é diretividade, vamos todos praticar a não diretividade. A moda é o trabalho em grupo; todos a organizar grupos, e mais grupos e mais grupos. A moda é pedagogia por objetivos, cumpra-se a pedagogia por objetivos. A moda é o ensino reflexivo, vamos todos refletir já, rapidamente e em força. A moda são os audiovisuais, ou os computadores, ou as histórias de vida, ou o construtivismo, ou o pensamento crítico do professor; ou outra coisa. Faça-se! O que importa é estar na moda. Sem grandes hesitações, pois atrás de uma moda será outra, e outra, sem que para tal sejamos tidos ou achados (NÓVOA, 1998, p.29).

Tomando por base as ideias de Nóvoa (1998), é exatamente essa preocupação com a adesão dos professores aos modismos que precisamos repensar e analisar nossas ações por meio da formação continuada, no sentido de nos ajudar a cultivar uma vigilância crítica em relação a tudo quanto nos é sugerido ou proposto. É tempo de refletir sobre a nossa ação docente e o papel da escola. Precisamos compreender melhor a proposta do relatório Jacques Delors³ que, muitas vezes, é estudado com afinco, sem a percepção do discurso neoliberal nele presente.

Mészáros (2008), em seu livro *Para Além do Capital* sustenta a ideia de que “[...] a educação não é um negócio. Que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida. A educação não é uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p. 09). O autor nos ensina que pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica

³Esse relatório foi elaborado com a contribuição de especialistas do mundo todo, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, ficou conhecido pelo nome de seu coordenador Jacques Delors. O texto divide-se em três partes (Horizontes, Princípios e Orientações), contendo ao total nove capítulos. Como epílogo, apresenta 11 artigos de especialistas de diferentes países. No Brasil, o relatório foi publicado com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto e divulgado amplamente.

desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos, sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente ou não é educação.

Podemos perceber que autores como Mészáros (2008) e Freire (2011) sustentam a ideia que educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das amarras do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. A superação positiva da alienação é tarefa que exige uma revolução cultural radical para ser colocada em prática.

Com base nas afirmações dos autores citados, podemos então indagar, para que serve o sistema educacional se não for para lutar por um mundo mais humano produzido pelos próprios homens? Portanto, a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora que se fundamenta numa abordagem crítico-dialética, que segundo Gamboa (2012), trabalha com a práxis como um movimento de transformação e revolução, prima pela luta de classes, pelo contexto histórico e social dos sujeitos.

No ano de 2013, as escolas estaduais de Cáceres-MT aderiram à formação continuada através do Pacto. Tendo início no ano de 2013, significa que ao final de 2015 os professores já teriam concluído essa etapa de formação continuada. Dessa forma, temos como questionamento: Como o professor alfabetizador está percebendo a Formação Continuada do PNAIC? A formação do Pacto está contribuindo significativamente para as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras do I Ciclo pesquisadas?

Foi partindo desta problemática que nosso projeto de pesquisa teve por objetivo compreender a Formação Continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando a sua contribuição nas práticas pedagógicas das professoras.

1.2 O *locus* da pesquisa

O termo *trabalho de campo* lembra algo ligado a terra, em nossa pesquisa se refere ao jardim, pois os educadores representam para Froebel (2001) *jardineiros*. Embora a nossa concepção de educação seja a crítico-dialética, buscamos este termo em Froebel para ilustrar o codinome dos sujeitos, sendo representados por flores de jardim, como apresentaremos no próximo item.

A pesquisa de campo é a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados. Nele, encontram-se os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes na escola ou em outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. Conforme Bogdan & Biklen (1994), à medida que um investigador vai passando mais tempo com os sujeitos, a relação torna-se menos formal, como foi o nosso caso na Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres-MT, *lócus* de nossa pesquisa.

A Escola Estadual Frei Ambrósio é uma das instituições educacionais mais antigas do nosso município. Conforme dois quadros de fotos expostos na biblioteca da escola, a sua fundação data de 1938 e era chamada de Escola Daydee, em homenagem ao seu fundador frei Ambrósio Daydee, que era professor lá na época.

A escola funcionava numa chácara pertencente aos Freis Franciscanos, onde hoje está localizado o bairro Santo Antônio. No início a escola era constituída por uma única sala, um galpão em que a professora Isabel da Cruz Pinheiro (*in memória*) trabalhava de forma multisseriada. A professora Isabel Pinheiro foi a primeira professora leiga responsável pela escola, onde exercia todas as funções: diretora, professora, merendeira, faxineira. Com o passar dos anos, o crescimento do município e o aumento da população, surgiu a necessidade de uma escola mais ampla.

Segundo o professor Natalino Ferreira Mendes, em seu livro *Efemérides Cacerenses*, a Prefeitura Municipal de Cáceres-MT construiu outra escola no bairro do Junco e a inaugurou em 6 de outubro de 1968, sendo chamada de escola municipal Frei Ambrósio. Em 1982 passou a ser denominada Escola Estadual Frei Ambrósio.

Conforme os dados apresentados no seu Projeto Político Pedagógico, a Escola Estadual Frei Ambrósio está localizada na Avenida Nossa Senhora do Carmo s/n, Bairro do Junco, na cidade de Cáceres-MT. Em sua estrutura física a escola possui 12 (doze) salas de aula, 01(uma) sala de recurso, 01 (uma) sala de biblioteca, 01 (um) refeitório, 02 (dois) banheiros para alunos, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) secretaria, 02 (dois) banheiros para profissionais da educação, 01 (uma) sala para direção, 01 (uma) cozinha, 01 (um) almoxarifado, 01 (uma) sala de laboratório de informática, 01 (uma) cantina e 01 (um) pátio. A escola foi criada pelo decreto lei nº. 1.782 de 25/03/1982 e sua autorização pelo decreto nº. 083 de 28/09/1982, elevada de nível pelo decreto nº 3277/92. Oferece ensino da educação básica do nível fundamental ao ensino médio, conforme resolução nº 208/91-CEE. Distante do centro da cidade cerca de 6 km, a escola atende alunos de baixa renda advindos dos bairros: Junco, Jardim Cidade Nova, Santo Antônio, Garcez, Rodeio, Vila Real, Vitória

Régia, Jardim Panorama, São Lourenço, Nova Era, Residenciais Bem Viver e Dona Fifi, Jardim do Trevo, Jardim das Oliveiras, Jardim Imperial, Distrito Industrial e Comunidades Facção e Bom Jardim. A escola funciona em 03 (três) períodos: matutino, vespertino e noturno.

Em nossa vivência profissional nessa escola, aproveitamos o contato com as suas professoras alfabetizadoras para desenvolver a observação *in loco*, dialogando com essas professoras sobre a maneira como utilizam as questões práticas que foram orientadas pela formação continuada do PNAIC, cujos resultados serão apresentados no capítulo IV desta dissertação.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos aos quais foram aplicados os questionários, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo foi assentada, como salienta Bogdan e Biklen (1994). Nesta pesquisa os sujeitos foram 5 (cinco) professoras alfabetizadoras que atuaram no I Ciclo no período de 2013 a 2015, que estavam cadastrados no PNAIC na escola pesquisada, a Coordenadora Pedagógica e a Orientadora de Estudo da Formação do Programa.

Para apresentar as falas ou as ideias das professoras investigadas, utilizamos para cada uma delas um codinome, representado por uma flor de jardim, como fizemos referência a Froebel (2001), o professor que trabalha com crianças até os oito anos é considerado um Jardineiro. Assim, a professora alfabetizadora 1 foi identificada pela Camélia, embora existam três tipos encontrados, escolhemos a Camélia Rosada, que significa grandeza de alma. A professora 2 foi identificada como Amarílis, que significa altivez, elegância e graça. A professora 3 foi identificada pela Tulipa, que embora haja quatro espécies, a mais conhecida significa amor, prosperidade e esperança. A professora 4 foi identificada como Gardênia, que traz como significado amor secreto. A professora 5 foi identificada como Lírio do Vale, que significa pureza, humildade e pessoa amorosa. A Coordenadora Pedagógica foi identificada pela sigla CP e a Orientadora de Estudo da Formação do PNAIC foi denominada OE.

Comparar os primeiros anos escolares com um jardim traz um sentido humano especial para nós nesta pesquisa, pois conforme as ideias apresentadas por Cortella (2014), a palavra humano vem de húmus, que significa terra fértil. Com essas palavras acreditamos que

cada criança tem o mesmo nível de dignidade, de possibilidade de ação, em ser alfabetizada até os oito anos, garantindo os direitos de aprendizagem.

1.4 Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa

Segundo Triviños (1987), não podemos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados sejam diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Para o autor, os questionários e as entrevistas são meios neutros, que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Afirma, enfim, que não há uma sequência tão rígida nas informações, sendo, assim, o pesquisador deve se preparar para mudar suas expectativas frente aos estudos que aponta.

Com a intenção de aprofundar a fundamentação teórica do tema a ser investigado realizamos a análise documental, com o levantamento de bibliografias e documentos relativos ao PNAIC que versavam sobre a alfabetização e mais especificamente sobre a formação continuada e práticas pedagógicas. Recorremos também ao Banco de dissertações e teses da Capes para levantamento de pesquisas voltadas para o tema em questão.

Para o levantamento dos dados de campo, utilizamos os seguintes instrumentos de coleta junto à escola e às professoras alfabetizadoras:

- Um questionário, cujo instrumento continha doze questões abertas que versaram sobre a participação delas na formação continuada do PNAIC e suas práticas pedagógicas de alfabetização;
- Um roteiro com cinco unidades de observação, para que pudéssemos registrar os elementos significativos da formação continuada proporcionada pelo PNAIC na escola investigada e;
- Um roteiro com cinco unidades de observação, para que pudéssemos registrar os elementos significativos ocorridos nas Salas de Aula das Professoras Alfabetizadoras.
- Um roteiro de entrevista com cinco unidades de observação.

1.4.1 O balanço de produção

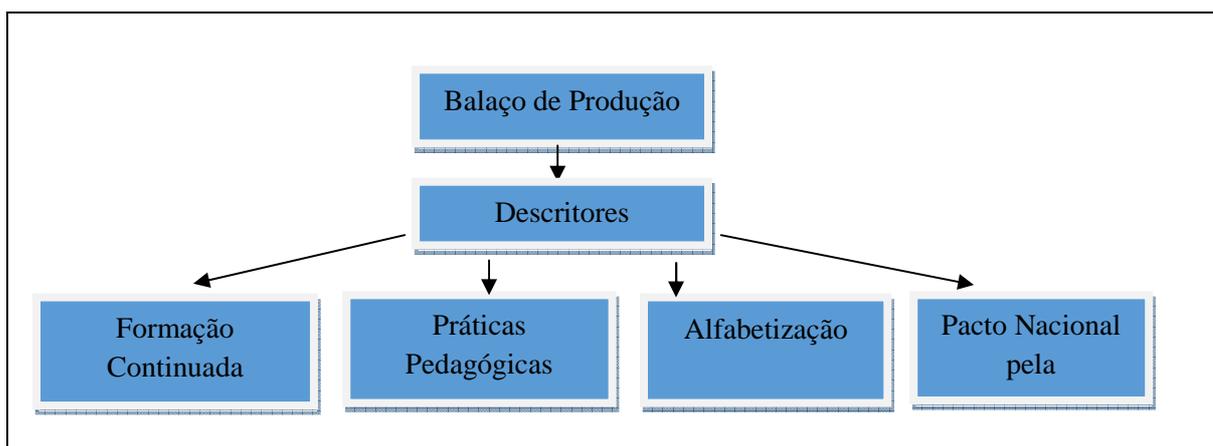
O uso da base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como um dos instrumentos de coleta dos dados se deu pelo fato de ser um órgão oficial do governo que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibiliza em base de dados digitais de acesso livre. Em nosso primeiro contato com o Banco de Dissertações e Teses, verificamos que, as consultas podem ser realizadas de diferentes formas, como: pesquisa por nome do Autor, Assunto, Instituição, podendo ser

escolhida a forma de consulta, exemplo: (todas as palavras, qualquer uma das palavras, ou expressão exata). Além disso, é possível escolher o nível (mestrado, doutorado, profissionalizante) e Ano Base, estando disponíveis, teses e dissertações defendidas a partir de 2012, cujos resumos estão disponíveis em <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

Nesta dissertação, priorizamos a busca por todas as palavras e pesquisamos em todos os níveis (doutorado, mestrado e profissionalizante), e o resultado da busca permitiu visualizar, em que nível o trabalho foi produzido. Salientamos que o Balanço de Produção se parece com o fazer das poesias, pois é um verdadeiro brincar com as palavras, onde uma palavra ou acento diferente nos mostra uma quantidade diferente de trabalhos produzidos.

Utilizamos em nossa busca quatro descritores: Formação Continuada, Práticas Pedagógicas, Alfabetização e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como segue:

Figura 1 – Descritores do Balanço de Produção



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora em 27/04/2016.

O primeiro descritor pesquisado no período de 2012-2015 foi a Formação Continuada, que apontou 1.410 registros no nível geral, sendo 807 na Educação. Ao acrescentar as palavras Formação Continuada para Alfabetizadores à pesquisa apontou 56 trabalhos no geral e 35 na educação, porém é importante ressaltar que ao ler os resumos, grande parte das pesquisas estava voltada para a alfabetização de adultos. Das 35 pesquisas na área da Educação, lemos o resumo de 10 trabalhos, que pelos títulos discutiam questões do nosso interesse e observamos que todos os trabalhos utilizaram os mesmos teóricos que apresentamos na nossa pesquisa: Nóvoa (1998), Freire (2011), Imbernón (2006), Tardif (2006), Perrenoud (2000) e Arroyo (2000).

Em relação ao descritor: Formação Continuada, trocamos as palavras *para alfabetizadores* por *alfabetizadores do pacto*. Os dados encontrados foram de 184 produções

no geral e zero na educação, sendo os temas voltados para pacto na saúde, no ambiente, entre outros. Ao trocar a palavra *do pacto* pela palavra *pelo pacto* o resultado foi de 83 produções no geral e três na Educação. Lendo os resumos das produções nos identificamos com uma produção que faz a crítica ao modelo neoliberal e que fez referência a Mészáros (2008). O referido autor foi citado em nossa pesquisa porque nos ensina que pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital.

O segundo descritor selecionado foi Práticas Pedagógicas, cujo resultado encontrado foi quatro produções nas diferentes áreas e apenas três na educação, porém voltadas para o ensino superior. Acrescentando as palavras *de alfabetizadores* o resultado passou para 56 em diversas áreas e 35 na Educação.

Ao ler os temas das produções, observamos que os resumos apresentados eram praticamente os mesmos que apareceram no primeiro descritor sobre a formação continuada. Percebemos que há uma relação muito grande com a formação continuada e as práticas pedagógicas, pois a perspectiva dos professores é integrar os cursos de formação aos saberes advindo da prática para maior interlocução com os embasamentos teóricos. Conforme Freire (1992, p. 22), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção”. O processo de ensino aprendizagem envolve a atividade do professor e dos alunos para melhorar a prática pedagógica que é uma necessidade educacional que implica num processo de ação-reflexão-ação.

O terceiro descritor selecionado foi Alfabetização, observamos que é um descritor amplo que apresentou o seguinte resultado: 571 produções em diferentes áreas do conhecimento, destas um total de 313 na educação, sendo 415 em nível de mestrado acadêmico, 105 em nível de doutorado e 46 em nível de mestrado profissionalizante.

Pelo elevado número de produções, procuramos especificar mais os descritores acrescentando as palavras *Políticas de alfabetização*, o resultado resumiu-se em 133 em âmbito geral e 83 na educação. Como estaremos discorrendo sobre as políticas públicas para aprofundarmos sobre o Pacto pela Alfabetização, acrescentamos a palavra *públicas*, com destaque para Políticas Públicas de Alfabetização, cujo resultado foi de 64 em áreas gerais e 53 na educação.

Lendo o resumo das produções pesquisadas, encontramos algumas bem interessantes, uma das quais revela, através da análise dos dados, que a alfabetização não pode ser dissociada da formação inicial e continuada dos professores que atuam nos três primeiros anos

do ensino fundamental, visto que é uma fase de fundamental importância para a ação docente. Ficou evidenciada então a importância da formação continuada de professores, bem como, o valor de conhecer a realidade vivenciada pelo aluno, a interação do professor com a escola, os alunos e a família, também a necessidade do planejamento e das ações coletivas na escola e o compromisso das políticas públicas para que efetivamente ocorra o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas ações revelam um verdadeiro Pacto pela Alfabetização.

O último descritor pesquisado foi o Pacto Nacional, cujo resultado foi surpreendente, pois encontramos 36 produções na área do direito, serviço social, enfermagem, planejamento urbano, planejamento regional, administração e zero na educação. Ao acrescentar as palavras *pela alfabetização* o resultado foi uma produção na área geral e uma na educação.

Ao ler o resumo da dissertação, da mestranda Maeve Melo dos Santos, intitulada **Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o Programa - Pacto com os Municípios - Todos pela Escola**, investigação publicada em 01/07/2012, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, observamos que o trabalho trata de um estudo de caso do programa *Pacto com os Municípios: Todos pela Escola*, que se configura numa parceria do Estado da Bahia com os seus municípios para alfabetizar as crianças das redes públicas até oito anos de idade e extinguir o analfabetismo. A Secretaria de Educação do Estado partiu da constatação de que os indicadores educacionais da Bahia estavam abaixo das médias nacional e regional. Em Juazeiro-BA, de acordo com os dados obtidos pelo Sistema de Informações da Educação Municipal (SIEM) da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), os índices apontam para baixos níveis de letramento. Entre os anos de 2009 a 2011, período em que a SEDUC implantou o sistema, observou-se que cerca de 60% dos alunos do 2º e 3º anos estavam no nível abaixo do básico. Essa dissertação foi a única que encontramos na primeira pesquisa que realizamos para o balanço de produção em julho de 2014. Após a qualificação, realizamos uma nova busca no site da Capes onde encontramos vários trabalhos registrados, a investigação aparece como anterior a Plataforma Sucupira.

Como sugestão da Banca Examinadora, após a nossa qualificação no mês de setembro de 2016, retomamos o balanço de produção com o descritor Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa no site da Capes e fomos direcionados para os trabalhos que se encontram na Plataforma Sucupira e encontramos um número significativo de 44 trabalhos com o descritor no título. Lemos atentamente cada título e selecionamos 22 produções que estavam voltadas para a formação continuada do PNAIC. Ao ler o resumo de cada

dissertação, destacamos oito pesquisas relacionadas à nossa investigação, pois pela data da qualificação já havíamos realizado a análise dos dados, assim selecionamos as seguintes dissertações:

- **Análise da Proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para a Formação do Professor Alfabetizador**, investigação realizada pela mestranda, Sandra Mara de Castro, com defesa em 18/09/2015, a pesquisa procurou verificar, por meio da análise da opinião das formadoras do PNAIC, como os temas e conteúdos relacionados ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa estão presentes na proposta do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores e como o material do PNAIC incorporou os conhecimentos produzidos pela academia com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, e, verificou a necessidade de ajustes que possibilitem um melhor aproveitamento da formação dos alfabetizadores. Destacamos em nossa investigação também que o PNAIC necessita de ajustes para melhor contribuição na formação dos professores da escola pesquisada.

- **A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, da autoria de Elaine Eliane Peres, com data de defesa em 01/12/2014, explicita que a formação propiciada pelo PNAIC – a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada – que visa formar os professores para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, ainda apresenta condições incipientes para fornecer ao professor alfabetizador elementos e condições suficientes para ele realizar a atividade de ensino e para ampliar as possibilidades da aprendizagem da criança o que limita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento humano.

- **Leitura e Escrita no Final do Ciclo de Alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC**, autoria da mestranda Geysa Paula Castor da Silva, com defesa em 15/12/2015. Após o desenvolvimento da proposta de intervenção, a pesquisadora verificou por meio da análise do próprio material e em seguida da ficha de acompanhamento bimestral do 4º bimestre, que alguns alunos avançaram em relação às habilidades de leitura e escrita trabalhadas. Os resultados alcançados evidenciam a importância da perspectiva do letramento na alfabetização apresentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

- **Alfabetização e Letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, defendida em 09/12/2014, pela autora Elia Aparecida Samuel Leite. A pesquisadora afirma que a análise dos dados permitiu o seguinte diagnóstico: (1) falta de participação da família na vida escolar dos filhos;

(2) necessidade de melhor aproveitamento do material de formação do Pacto e de transformação das salas de aula em um ambiente alfabetizador; (3) necessidade de organização de um sistema de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas e gestoras a partir da implementação do PNAIC.

• **Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: do texto ao contexto**, pesquisadora Claudia Figueiredo Duarte Vieira, dissertação com defesa em 18/12/2015. O estudo mostra que a formação continuada, possibilitou a reflexão, a troca de experiência, bem como, a compreensão do processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras em sua dinâmica e em sua complexidade, revelando que a formação do PNAIC contribuiu para a reinvenção do saber, do saber-fazer e do saber-ser dos interlocutores do estudo.

• **As Influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização, da autoria de Luciane Teresinha Munhoz Santiago**, com defesa em 13/08/2015. Pelo resumo apresentado pela autora as falas dos sujeitos da pesquisa têm envolvimento real nas práticas, visando uma educação de qualidade para as turmas de crianças de seis anos de idade. Durante a análise foram contempladas falas ricas em teor pedagógico e um universo de práticas pedagógicas condizentes com a formação docente em questão. Pela investigação constatou um repertório imenso de práticas que deram certo.

• **Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Anastácio – MS**, da mestranda Silvia Cristiane Alfonso Viedes, defendida em 26/02/2015. No resumo a autora afirma que essas políticas de governança que vão e vem com cada qual querendo estampar a própria marca, não pode ser mais relevante que o papel desses docentes, esforçados agentes transformadores com função de destaque na alfabetização da criança. A pesquisadora constata que embora haja fragilidades enunciadas, a implantação do programa respondeu de forma positiva, uma vez que não existiam ações norteadoras próprias para alfabetização da criança.

• **Entre o Proposto e o Almejado: da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa às Expectativas Almejadas por Docentes Participantes**, com autoria da mestranda Natalia Francisca Cardia dos Santos, com defesa em 17/03/2015. Os resultados confirmaram, de um lado, a necessária implementação de política pública de educação, capaz de assegurar a plena alfabetização, no sentido proposto pelo PNAIC; entretanto, de outro lado, os dados revelaram também fragilidades na transposição da proposta, tanto em contexto central quanto no atendimento à especificidade local, o que permitiu que reafirmássemos a

imprescindibilidade da construção de um sistema de educação nacional (SAVIANI, 2001, 2010, 2014) que possa efetivamente balizar as ações de atendimento à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Na análise dos dados da nossa pesquisa, fazemos referência a cada uma das dissertações selecionadas, pois a leitura do resumo de cada investigação contribuiu para reflexão e análise dos dados da nossa investigação, proporcionando-nos uma leitura mais ampla sobre o desenvolvimento do PNAIC em nosso país.

1.4.2 A análise documental

Buscamos, por meio da técnica da análise documental, identificar informações factuais nos documentos selecionados a partir de questões ou das hipóteses de nosso interesse na pesquisa. Utilizamos nesta investigação a análise documental como uma das técnicas de coleta de dados. Assim, analisamos como fonte primária os seguintes documentos: Portaria nº 867, DE 4 de julho de 2012, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Cadernos de formação do Pacto Nacional pela Idade Certa, analisando as ações ali previstas, os planos de aula das professoras alfabetizadoras pesquisadas, os quais foram fundamentais para a construção do processo de ensino e de aprendizagem. Como fonte secundária, utilizamos os seguintes documentos: Constituição Federal de 1988 e LDBEN/9.394/96; Plano Nacional de Educação (2014 – 2024); Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6.094/2007.

Dentre as etapas do processo de utilização da análise documental, destacamos a análise propriamente dita dos dados, na qual o pesquisador recorre mais frequentemente à técnica de Análise de Conteúdo, conforme a explicitaremos mais adiante nos instrumentos de análise dos dados da pesquisa.

1.4.3 O questionário

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o questionário é um instrumento usado para coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante. As perguntas podem ser abertas (o respondente pode apresentar sua opinião), fechadas (ele pode escolher entre as alternativas sim ou não) ou de múltipla escolha (fechadas com uma série de respostas possíveis). Com base na explanação das autoras, destacamos que como todo instrumento de coleta de dados, o questionário também apresenta uma série de vantagens e desvantagens. Uma das vantagens fica por conta de que se

obtem respostas rápidas e precisas e, entre as desvantagens está o fato de não poder ajudar o informante em questões não compreendidas, pois não há um diálogo direto.

Aplicamos o questionário às 5 (cinco) professoras alfabetizadoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, durante a segunda quinzena do mês de agosto de 2015. Os questionários para serem respondidos foram entregues às professoras na própria escola. Dos questionários entregues, dois foram respondidos e devolvidos na data combinada, no prazo de três dias. Quanto ao recolhimento dos demais, foi necessário retornarmos outras vezes à escola, pois duas professoras justificaram a falta de tempo para responder, optaram por aguardar o final de semana, visto que, por causa da dupla jornada, estavam bastante atarefadas. Uma alfabetizadora estava de atestado médico, sendo possível recolher o seu questionário em dez dias a contar da data de entrega.

Com o questionário buscamos traçar o perfil e a situação profissional das professoras alfabetizadoras, as suas opiniões sobre a formação continuada do PNAIC, os eixos de discussão e sobre a contribuição da formação nas práticas pedagógicas em sala de aula. Esse instrumento de coleta de dados foi elaborado com 4 (quatro) perguntas fechadas e 8 (oito) abertas (Apêndice I).

1.4.4 A observação

Nesta pesquisa utilizamos também a técnica da observação. A observação constitui um dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas. A experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado assunto. Para que seja fidedigna, a observação precisa ser controlada e sistemática, o que implica um planejamento minucioso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador, conforme salientam Ludke e André (2003).

Nessa pesquisa tivemos dois espaços em que desenvolvemos a observação: as sessões de estudo da formação continuada proporcionada pelo Pacto e as salas de aula das professoras alfabetizadoras investigadas. Para realizar a observação da formação continuada, participamos das reuniões de estudo, realizadas conforme a programação disponibilizada pela coordenação do Pacto da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), entidade que ficou responsável pela coordenação dos trabalhos de formação continuada desse Programa em Mato Grosso.

Visando acompanhar a dinâmica de formação continuada dos professores do I Ciclo da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres-MT, utilizamos o caderno de campo para o

registro do desenvolvimento da Formação Continuada que era realizada no espaço do CEFAPRO. Para desenvolver essa fase, construímos um roteiro *a priori* com 5 unidades de observação, para que pudéssemos nos concentrar nas questões mais relevantes da formação. Dessa forma, observamos: a forma de participação das professoras alfabetizadoras nas sessões de formação continuada via Pacto; as discussões/reflexões acerca da alfabetização e o envolvimento das professoras alfabetizadoras; alguma experiência de ensino vivenciada em suas salas de aula para estudo e para reflexão na formação continuada do Pacto; o entusiasmo ou não das professoras alfabetizadoras nas discussões acerca da alfabetização na formação continuada do Pacto e a clareza ou não das professoras alfabetizadoras no trato dos temas relacionados à alfabetização que foram trabalhados na formação continuada do Pacto.

Para observar a prática pedagógica de alfabetização das professoras utilizamos também um roteiro *a priori* com 6 unidades de observação: a forma de planejamento de ensino (coletivo ou individual); a relação dos eixos voltados para a alfabetização trabalhados na formação, via Pacto, com os temas trabalhados em sala de aula durante a alfabetização; a utilização ou não dos recursos pedagógicos proporcionados pelo Pacto pelas professoras na alfabetização dos meninos e das meninas nas Salas de Aula; a forma de utilização dos recursos pedagógicos nas Salas de Aula; a sequência nas atividades dos temas trabalhados no Pacto em Sala de Aula; o entusiasmo ou não das professoras pesquisadas durante o desenvolvimento das atividades de alfabetização nas Salas de Aula.

Seguindo a sugestão das autoras Ludke e André (2003), nos primeiros dias, limitamos o tempo da observação das sessões à uma hora e meia, na escola pesquisada. À medida que a confiança e os conhecimentos foram crescendo, fomos aumentando as horas do período de nossa observação, chegando a quatro horas de permanência no campo. O trabalho de campo foi interessante, exigindo-nos, por isso, uma tendência para se passar mais tempo no local para registro dos dados, isso nos exigiu disciplina.

1.4.5 A entrevista

Recorremos a esse instrumento de coleta de dados como sugestão da banca avaliadora, que no momento do exame de qualificação propôs que realizássemos também a entrevista para aprofundamento de algumas questões que não estavam muito claras na investigação, cujos dados são analisados por nós na sessão da análise dos dados: da observação do espaço da formação do PNAIC, da observação das aulas das professoras alfabetizadoras, e, da análise dos dados do questionário.

Utilizamos com mais segurança a entrevista semiestruturada, fundamentada nos aportes teóricos de Triviños (2006). Para esse autor, a entrevista é um dos principais meios que o pesquisador tem para realizar a coleta de dados, pois as perguntas não surgem a priori, elas vão emergindo nas análises feitas, a partir do uso de outros instrumentos. No caso da nossa pesquisa, as questões da entrevista emergiram do questionário aplicado às alfabetizadoras. Nesta pesquisa foram entrevistadas (05) professoras alfabetizadoras, (01) orientadora de estudo e (01) coordenadora pedagógica, totalizando 07 (sete) sujeitos selecionados. A seleção dos sujeitos para a entrevista ocorreu a partir dos seguintes critérios:

1º - Ser participante da formação continuada /Programa do PNAIC;

2º - Ser professora alfabetizadora na escola pesquisada no período de 2013 a 2015.

Selecionamos também para a entrevista: a coordenadora pedagógica, que orienta e acompanha a escola, *lócus* da pesquisa e a orientadora de estudo do PNAIC, responsável pela orientação da formação continuada pelo estado no município de Cáceres-MT.

1.5 Os instrumentos de análise dos dados

A análise dos dados se deu na medida em que os dados iam sendo colhidos. Para a análise dos dados, nesta pesquisa, utilizamos a técnica da análise de conteúdo, conforme nos orienta Bardin (1977), procurando aproximar os dados em categorias inteligíveis sendo essas discutidas à luz do quadro teórico que utilizamos nesta dissertação.

As categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento são formas de organização do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, sendo, portanto sintetizadas em generalizações de fenômenos e processos e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior como explicita Gamboa (1998).

No processo de análise dos dados, trabalhamos com classes e categorias. As classes e as categorias surgiram no curso da investigação, a partir dos depoimentos e das observações que realizamos. Entendemos por classe, uma primeira apartação dos dados brutos (com base nas suas similaridades), os quais são oriundos dos depoimentos dos investigados e das observações que foram feitas por nós enquanto pesquisadora. Por categoria, entendemos os conceitos fundamentais extraídos pelo pesquisador dos depoimentos e das observações da práxis estabelecida pelos sujeitos na escola pesquisada, que refletem os aspectos mais gerais e essenciais da realidade estudada sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras, via PNAIC.

Segundo Ludke & André (2003), num primeiro momento, as categorias surgem do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa, no entanto, elas vão sendo modificadas com o desenrolar do estudo, num processo dinâmico de confronto entre teoria e evidência empírica. Para a construção de categorias, as autoras apresentam algumas sugestões práticas: a detecção de aspectos que surgem com certa regularidade; uma avaliação deste conjunto inicial de aspectos ou categorias, avaliação esta que deverá ser feita em função de critérios como: correspondência com os propósitos da pesquisa, homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade.

O processo de análise de conteúdo tem início com a escolha de uma unidade de análise, havendo dois tipos de unidade: a de registro e a de contexto. Na primeira, selecionam-se segmentos específicos do conteúdo, como, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item. Em outros casos, será preferível analisar o contexto em que uma unidade dada ocorre.

Quanto às formas de registro, a análise documental utiliza várias anotações à margem do próprio material analisado, esquemas, diagramas, etc. Pode ser necessário o uso de computador, especialmente quando o volume de dados quantitativos é muito grande. Contudo, a etapa crucial é a construção de categorias, o que só poderá acontecer após a análise das informações e dos dados disponíveis.

Após a coleta de dados em nossa pesquisa, a análise passou por uma primeira fase de classificação e organização dos dados, num processo intenso de leitura e releitura do material, passando depois para a fase mais delicada chamada de teorização. Delicada, porque o pesquisador não deve se deter à mera descrição das categorias achadas, mas acrescentar uma abstração que não é desinteressada, mas carregada de sentido e significação. Pelo pouco do que conseguimos entender sobre a análise dos dados, trilhamos pelo caminho das tentativas de nos aproximar o mais perto possível da abordagem teórica do materialismo crítico-dialético ao realizar esta pesquisa.

CAPÍTULO II

A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DO CONTEXTO POLÍTICO-SOCIAL E ECONÔMICO A PARTIR DE 1930 AO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Para compreender a organização da educação brasileira é preciso percorrer uma longa viagem no túnel do tempo. Uma viagem que proporciona muitos desafios produzidos por ondas gigantescas de incoerência no discurso daqueles que almejam continuar no poder mantendo uma educação elitizada. Procuramos registrar neste capítulo o contexto econômico, político e social do Brasil para termos uma ideia mais clara do motivo pelo qual um país com mais de 500 anos de povoamento continua apresentando um déficit na educação, principalmente na alfabetização que é a base do processo educacional. Nessa viagem centraremos esforços para compreender a educação escolarizada, especialmente, a partir de 1930 no Brasil, dialogando com autores, como: Aranha (1996), Romanelli (1991), Comenius (2006), Dewey (1967), dentre outros.

2.1 O contexto econômico, político-social brasileiro após 1930

Para realizar uma investigação no campo social e especificamente na área educacional é preciso ter ideia do que é Educação. Sabemos que a palavra educação possui várias acepções no sentido comum e no dicionário, referindo-se à cortesia, polidez, civilidade e até mesmo a adaptação do indivíduo ao meio em que vive. A palavra Educação é proveniente do latim *ducare*, que significa etimologicamente guiar, instruir, conduzir, discernir, marchar à frente. Não há um conceito universal de educação.

Embora a nossa abordagem teórica que sustenta a pesquisa seja o materialismo crítico-dialético, trouxemos em nossa pesquisa a definição de educação de Dewey (1967), (por concordarmos em parte com ela), como um processo pelo qual a criança cresce, desenvolve-se, amadurece em uma constante reorganização e reconstrução da experiência. Para esse teórico a educação é uma resposta a estímulos específicos ou gerais, nascidos do próprio organismo e do meio ambiente em que o indivíduo vive. A escola pesquisada tem como lema “Educação é vida, trabalho em equipe e responsabilidade de todos”, tendo como sustentação as ideias do autor,

Educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento. (DEWEY, 1967, p. 31)

Respeitamos as ideias de Dewey, mas ao contrário do que defende o autor, o que vemos é a educação como *adestramento* ou *moralização* para termos um povo ordeiro e trabalhador e submisso. Essa é uma visão da educação bastante divulgada. Tensos processos que têm a ver com nossa formação social e, sobretudo com o papel reservado ao povo. Trabalhador educado, ordeiro, mas com poucas letras e sem a cultura devida. Tem a ver também com as pressões pela inclusão social e cultural, pela cidadania. Essas tensões tão arraigadas em nossa história social e na cultura política elitista deixaram marcas profundas não só em nosso sistema educacional como também nas imagens sociais dominantes sobre os professores. Para Arroyo (2010), educação e ensino nunca caminharam muito próximos e ainda se distanciaram ainda mais nas últimas décadas. O uso do termo ensino reflete uma longa história de destaque do papel social da escola como tempo de instrução, de aprendizado das letras e das noções elementares de ciência, conforme podemos constatar na história do Brasil analisada por Romanelli (1991).

Concordamos com Freire (2011), Arroyo (2000), Mészáros (2008) e Cortella (2014), para os quais, a educação é humanização. Podemos aprender a ler, a escrever sozinhos, aprender sobre geografia e a cantar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. A Educação, na essência da palavra, refere-se ao nosso desenvolvimento pleno como seres humanos.

Quanto maior a nossa sensibilidade para com a desumanização vivida pela infância, pela adolescência e pela juventude, quanto mais refletirmos sobre os princípios e fins da educação, acreditamos que maior será o nosso incentivo para lutar por uma educação pública de qualidade social. Como afirma Arroyo (2000, p. 48),

[...] insisto ter a ousadia de reencontrar-se com nosso ofício de mestre do ensino-aprendizagem humana, traz consequências muito mais radicais para os profissionais da escola pública. Poderíamos levantar a hipótese de que apenas quando tentamos fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização e não de mercantilização, nos encontramos como educadores.

Em nosso ofício de mestre, somos convidados pela nossa profissão a pensar a nossa realidade educacional. O Brasil é um país gigante pela sua extensão territorial, possuindo 8.515.767,049 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴, sua população atual é de 205.823.407 habitantes, com previsão de aumento a cada vinte segundos. O nosso país apresenta uma história de mais de 500 anos de existência e, para

⁴ Dados coletados em www.ibge.gov.br/. Acesso em: 29/04/2016.

compreender os desafios existentes na área educacional, faz-se necessário recorrermos à história para coletar dados que nos ajudam a analisar a realidade em que vivemos. O nosso foco é a educação, mais precisamente a alfabetização, por nos apresentar dados alarmantes em pleno século XXI.

Após um longo período histórico, observamos pelos dados: Síntese de Indicadores Sociais 2000 do IBGE, que o país ainda tem um total de 14,6⁵ milhões de pessoas analfabetas. O confronto dos resultados regionais mostrou as sensíveis diferenças existentes em relação à situação educacional do país, onde 8,9% do contingente de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade não estavam frequentando a escola em 2004. Esse indicador variou de 6,7%, na Região Sudeste, a 12,9%, na Norte. No grupo de 7 a 14 anos de idade, que corresponde às idades em que as crianças deveriam estar cursando o ensino fundamental, a parcela que não estava na escola era de 2,9%. O menor resultado desse indicador foi o da Região Sudeste (1,9%), vindo em seguida o da Região Sul (2,2%). No outro extremo, a Região Norte tinha fora da escola 5,1% do grupo etário de 7 a 14 anos e a Região Nordeste, 3,9% e esse indicador da Região Centro-Oeste situou-se em 2,8%.

Observando a história da educação no Brasil, tendo como fonte os trabalhos apresentados por Romanelli (1991), Aranha (1996) e Shiroma (2007), podemos perceber o cenário caótico da realidade educacional. Frequentar a escola, no Brasil Colônia, estava limitado a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante. A educação elitizada atravessou todo o período colonial, imperial e atingiu o período republicano, ignorando, assim, a demanda social de educação que é a necessidade de ampliar a oferta escolar.

Para Romanelli (1991), no século XIX surgiu no Brasil algo mais complexo do que a predominante no período colonial, o nascimento da pequena burguesia e suas relações com a classe dominante. Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política do Brasil monárquico e nas transformações pelas quais passou o regime no final do século, tendo a educação como meio de ascensão social. Para a autora criou-se então a relação de dependência, aonde a classe intermediária ligar-se-ia à camada superior para obter ocupações consideradas *mais dignas* como as funções burocráticas, administrativas e intelectuais. Com a independência política do Brasil, a importância assumida pela educação de letrados estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política, em que as Faculdades de Direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do Império.

⁵ Dados extraídos de <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28/04/2016.

A descentralização ocorrida com o Ato Adicional de 1834 delegou às províncias o direito de regulamentar e de promover a educação primária e secundária, porém devido à falta de recursos não se pôde criar naquele momento uma rede de escolas organizadas. Dessa forma, o ensino secundário ficou nas mãos de iniciativas privadas e o ensino primário foi relegado ao abandono.

A educação no Brasil, com ênfase na educação básica, passou a ter mais importância somente a partir de 1930, devido à implantação da produção industrial no país, pois com a crise econômica mundial, que se deu com a quebra da Bolsa de Valores nos Estados Unidos, o Brasil passou de uma economia de base agroexportadora para uma economia industrial e de mercado, buscando ser uma economia moderna, capaz de atender à demanda do mercado interno para competir no mercado mundial. Esses objetivos deveriam ser alcançados pelo desenvolvimento da produção industrial e ampliação do uso de novas tecnologias na produção.

Essas propostas de desenvolvimento trouxeram como consequência grandes desafios para a educação, pois se até 1930 a escolarização “não se fazia necessária”, a partir deste período começa-se a ser incentivada pelo Estado e buscada pela população, sendo assim entendida como fator de ascensão social. A partir deste período, a demanda social por educação começa a ser percebida com foco na alfabetização, porém dando o mínimo de qualificação profissional como exigência da sociedade industrializada, condição de manutenção do próprio capitalismo. Percebe-se, assim, a necessidade de investimento no ensino primário e no secundário para atender as exigências da “nova sociedade” que emerge com o capitalismo. Por esse motivo, a nossa investigação se delimitou ao estudo, a partir de 1930, por ser também a data da criação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), órgão importantíssimo para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. Podemos dizer que pela primeira vez, uma ação planejada visava à organização nacional em termos de educação e saúde em nosso País.

Esse período foi importante para a criação e organização das universidades, pois os decretos de Francisco Campos imprimem nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa das instituições de ensino, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade. Conforme destaca Saviani (2009), uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação. As duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em

1932 e dirigido por Lourenço Filho; o Instituto de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo, ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Devido ao clima de conflito aberto entre liberais e conservadores, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 educadores, entre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Segundo Aranha (2006), o documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Um dos objetivos fundamentais expressos no Manifesto era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite.

A partir de 1930, a educação despertara maior atenção, tanto pelos movimentos dos educadores, quanto pelas iniciativas governamentais. Porém, Aranha (2006), destaca que, apesar de algum avanço, podem ser realizadas críticas ao total descaso pela educação fundamental, o que representou empecilho para a real democratização do ensino. Além disso, a formação de professores não se concretizou de fato.

Observa-se nesse contexto histórico, que em 430 anos de história da educação em nosso país, a educação ainda não era ofertada a todas as pessoas. Poucos tinham acesso à escola, pois eram oferecidos os cursos de formação que beneficiavam as classes médias e altas e a população de baixa renda recorria aos cursos profissionalizantes. Conforme aponta Romanelli (1991), a expansão capitalista trouxe a luta de classes e a expansão escolar foi afetada por essa luta, pois de um lado havia a pressão social por educação cada vez mais crescente em matéria de democratização do ensino e, do outro lado, o controle das elites que mantidas no poder limitavam a distribuição de escolas.

Através da História da Educação do Brasil, podemos observar que a Educação Escolar do Ensino Fundamental, começa a ser democratizada depois de 430 anos de povoamento do país. Aranha (2006) registra que de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou. No início da década de 1960, a discussão sobre educação popular tomou corpo com diversos movimentos importantes, que foram interrompidos pelo golpe militar de 1964, sendo reprimido pela ditadura.

Durante duas décadas (de 1960 a 1985), os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo e pela ausência do estado de direito. A Ditadura Militar provocou prejuízos econômicos e políticos ao país. Na economia, acentuou-se o processo de desnacionalização e consequente vinculação ao capitalismo internacional. Se por um lado as multinacionais foram

beneficiadas, por outro as pequenas e médias empresas tiveram prejuízos pela recessão, endividamento externo e inflação. Com o enrijecimento do regime, as manifestações políticas foram vigorosamente contidas. A doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura, tortura, exílio e assassinato. No início da década de 1980, o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização.

Em meados da década de 1980, conforme dados citados por Shiroma (2007), o quadro brasileiro apresentava a seguinte realidade: 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola, e, além disso, 8% das crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações.

Não é um bom cenário para se contemplar, se levarmos em consideração o tempo de povoamento do nosso país, porém se olharmos com os olhos da esperança, veremos que houve melhora significativa nos últimos tempos, pois segundo Aranha (2006), considerando as pessoas de 15 anos ou mais, as taxas de analfabetismo no Brasil que era de 20,69% em 1985, reduziu para 13,60% até o ano de 2000. Acreditamos que isso foi possível porque muitos educadores lutaram pela educação no Brasil. As reformas e os movimentos foram garantindo legitimidade para o ensino primário, firmando a concepção de educação pública e gratuita como direito público e dever do estado.

As bandeiras de luta dos Pioneiros da Educação Nova defendiam a erradicação do analfabetismo e a universalização da escola pública, visando à formação de um aluno crítico. Conforme afirma Aranha,

se até agora a universalização da educação tem sido uma das bandeiras dos educadores comprometidos com a democracia, daqui para frente o problema escolar se amplia. Porque não basta adquirir as primeiras letras, mas ter condições de continuar numa escola sem fim (2006, p. 363).

Diante das palavras da autora, entendemos que a luta em prol da educação continua, por isso é importante continuar exigindo do Estado o cumprimento de suas obrigações, uma vez que, a Constituição do nosso país de 1988 diz que a educação constitui um direito do cidadão.

O Ministério da Educação tinha uma árdua tarefa de atender através de políticas educacionais as demandas da sociedade, mas o que se observa na história é que diversos acordos foram realizados desde o golpe de 1964, os quais só vieram a público em 1966. O

Ministério da Educação assinou convênios com a *United States Agency for International Development* (USAID), conhecidos acordos MEC/USAID, levando o Brasil a uma progressiva dependência cultural imposta de fora, a qual obedecia aos interesses expansionistas que condicionaram a autonomia da universidade e da educação de forma geral, levando as escolas a adaptarem-se aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas.

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGS, Associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo.

A Conferência da Educação de 1990 foi um marco, a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como E9, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtein.

Da definição das estratégias resultaram seis metas a serem executadas durante o decênio de 1990 a 2000. Shiroma (2007) faz referência a vários documentos deste período, inclusive sobre o relatório Jacques Delors produzido entre 1993 e 1996, citando-o como um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.

Quase dez anos depois da publicação do Relatório Jacques Delors, em 2006, a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerdau promoveram, com apoio do Preal, a Conferência Ações de Responsabilidade Social em Educação: melhores práticas na América Latina. Nesse evento, personalidades e representantes de empresas brasileiras reuniram-se para propor compromissos concretos com vista à melhoria da educação na região, discutindo ações que comporiam um documento final, intitulado, *Compromisso Todos pela Educação* (2006). Esse movimento tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à educação básica de qualidade.

Ao analisar os movimentos protagonizados pelos empresários, entendemos os apontamentos realizados por Ball (2011), onde o autor identifica relações de continuidades,

considerado as duas últimas décadas, destacando a ênfase dada aos processos voltados à gestão da escola e às ações voltadas a construção de um grande pacto social em prol da educação. Por um lado temos políticas educacionais que visam atender o compromisso de todos pela educação, por outro lado, programas empresariais preconizando compromisso com a educação para todos.

Conforme as argumentações de Ball (2011), o movimento empresarial *Todos pela Educação*, visa difundir na sociedade preceitos, conceitos, valores morais, atitudes que ressignificam o papel social da educação, a relação entre público e privado, entre Estado e sociedade. Para o autor, o movimento visa difundir ideias e valores, representações de uma perspectiva gerencial na educação, expressa em formulações que procuram associar princípios, tais como eficácia e eficiência gestonária, com justiça social.

Ao escrever o artigo *Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes*, Popkewitz (2014), levanta alguns questionamentos daquilo que é aceito nas críticas contemporâneas das reformas escolares, como àquelas associadas ao neoliberalismo e às metáforas de mercados e de privatizações. O autor argumenta que, “o que se associa ao neoliberalismo encarna a formulação de intervenções e de salvação, implicando práticas culturais justapostas” (POPKEWITZ, 2014, p. 252).

Nas ideias do autor, a renovação do conceito de Estado-Providência, as políticas que constroem outras políticas centralizadoras e descentralizadoras se justapõem a outros discursos da pedagogia, da administração escolar e às noções de participação que não podem ser reduzidos aos discursos neoliberais. Para o autor, o que é importante nas ideias neoliberais não é o reducionismo econômico nem a elaboração de outra teoria estatal de governo, mas a maneira pela qual essas práticas se justapõem a outras práticas para criar princípios que governam e ordenam a individualidade. O papel do Estado deveria ser no sentido da democratização do ensino, garantindo a equidade, a justiça e a dignidade humana.

O estudo das políticas educativas com um olhar crítico nos permite perceber que o conceito de salvação pela reforma escolar, conforme Popkewitz (2014) nos afasta da maneira atual de conceber os alunos, os docentes e as famílias como cidadãos que participam de coletividades, das cidades e das nações modernas. As escolas atuam como uma espécie de redentoras da sociedade, assumindo, também a responsabilidade e a culpabilidade pelo fracasso da educação. Conforme observa Popkewitz (2014),

as reformas representam o conceito do progresso individual e coletivo e da obrigação social de recuperar aqueles que ficaram para trás. As políticas neoliberais

de privatização e de comercialização, por exemplo, teriam como finalidade melhorar o mundo, desafiando a burocracia do Estado-Providência e incitando os indivíduos a uma implicação nas instâncias locais que têm influência direta sobre suas vidas (POPKEWITZ, 2014, p. 234).

É evidente que a reforma neoliberal que vivenciamos na realidade atual fala da obrigação coletiva, como é o caso do PNAIC. Embora o termo Pacto esteja associado à ideia de coletividade, ressaltamos que não podemos nos referir ao PNAIC como uma ação da sociedade, em que os pais e os educadores conseguirão resolver o déficit da alfabetização. O PNAIC é um programa que representa uma política educacional e o Estado deve cumprir o seu papel para garantir o direito à educação, pois tem a responsabilidade de garantir a efetivação das ações preconizadas no caderno de apresentação do pacto, inclusive à mobilização da escola, à participação dos gestores na formação, no sentido de que estes mobilizem os pais e a comunidade, sensibilizando o interesse de todos pela educação escolar.

Nessa mesma lógica Lessard e Tardif (2014), analisando as políticas educativas, apresentam o Estado como regulador à procura de parceiros que lhes permitirão manter o papel de regente da orquestra. Os autores afirmam que “a ideologia da parceria veicula essa nova porosidade das fronteiras entre a instituição escolar e o seu entorno” (LESSARD e TARDIF, 2014, p. 264). Logo, na educação os consensos são mais aparentes que reais, assim, necessitamos de óculos com um bom grau de criticidade para perceber a essência dos discursos.

O estudo e a análise rigorosa de documentos educacionais são caminhos para uma compreensão crítica das controvérsias atuais em torno da educação. Acreditamos que no trabalho de reflexão individual e coletivo, os educadores encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional. Reforçamos a necessidade de se estudar cada vez mais os princípios da educação, dando continuidade às lutas pelas reformas educacionais que garantam a formação do cidadão, a democratização do ensino e a não massificação, como podemos perceber na afirmação de Höfling:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo ‘competitivo frente à ordem mundial globalizada’ (2001, p. 40).

Como nos apresenta Shiroma (2007), as políticas públicas para o ensino fundamental são defendidas a partir da constatação de que 63% das crianças brasileiras apresentavam distorção idade-série em 1997. Algumas ações foram tomadas, estimulando programas emergenciais de aceleração da aprendizagem, atendendo em 1998 cerca de 1,2 milhões de

alunos. Em 2012, houve a implementação do PNAIC como um Programa que visa melhorar a qualidade da alfabetização das crianças brasileiras, reafirmando o compromisso de todos pela educação.

Na preocupação com a educação do país, temos por um lado o PNAIC como uma política educacional, por outro, o movimento dos empresários *Todos pela Educação*. Dessa forma, o Pacto não pode ser visto como uma ideologia neoliberal.

2.2 A ideologia neoliberal e o direito à Educação no Brasil

O termo *ideologia* apareceu pela primeira vez em 1801, no livro de *Destutt de Tracy*, *Éléments d'idéologie* (Elementos de Ideologia). Juntamente com o médico *Canabis*, com De Gérando e Volney, Destutt de Tracy, pretendia-se apresentar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimissem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Elaborou-se, portanto, uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória).

O sentido pejorativo dos termos *ideologia* e *ideólogos* vieram de uma declaração de Napoleão Bonaparte, que num discurso de uma declaração do Conselho de Estado Francês em 1812, afirma que todas as desgraças que afligiam a França deviam ser atribuídas à ideologia. Bonaparte invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos, chamando-os de tenebrosos metafísicos, ignorantes do realismo político que adaptam as leis ao coração humano e as lições da história.

Para Chauí (1981), a acusação de Bonaparte é infundada com relação aos ideólogos franceses, mas não em relação aos ideólogos alemães criticados por Marx, conservando o significado napoleônico do termo, o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as ideias e o real. Nessa visão, portanto, ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante se tornam ideias de todas as classes sociais, se tornam ideias dominantes. É nesse processo que focaremos a seguir.

Tendo por base as ideias de Löwy (1991), a ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias). Assim, a classe que explora economicamente só poderá manter seus privilégios se dominar politicamente e se dispuser de instrumentos para

essa dominação. Para colocar suas ideias dominantes a classe dominante se vale, segundo Chauí (1981, p. 116), de dois instrumentos: o Estado e a ideologia.

Segundo essa autora, através do Estado, a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social que lhe permite exercer o poder sobre a sociedade, fazendo-a se submeter a regras políticas. O grande instrumento do Estado é o direito, o estabelecimento das leis que regulam as relações sociais em proveito dos dominantes. Através do direito, o Estado aparece como legal. O papel do direito ou das leis é o de fazer com que a dominação não seja vista como uma violência, mas como legal e, por ser legal e não violenta deve ser aceita. Nessa perspectiva, a lei é direito para o dominante e dever para o dominado.

É nesta concepção de legalização que Apple (2005) nos revela que as políticas neoliberais estão tendo um impacto na educação e em diversas outras áreas pelo mundo afora. Esse autor afirma que os componentes mais importantes da legalização convergem para testes e responsabilidades, mas também fornecem avanços com uma agenda mais ampla de privatização e mercantilização. O autor nos orienta a usar essas políticas para examinar criticamente as lógicas dominantes para não piorar as situações que se encontram ruins, pois devido ao foco em resultados das avaliações, algumas escolas ou determinados anos/séries do Ensino Fundamental podem ser rotulados de “fracassados”. Acreditamos na seriedade do programa de formação do PNAIC, mas é importante a vigilância em relação à lógica do neoliberalismo que acaba por interferir nas ações desse importante Programa.

O Programa PNAIC trabalha com o direito de aprendizagem e acreditamos que esses direitos precisam se concretizar na prática para favorecer ao desenvolvimento do país, superando o analfabetismo e contribuindo para a formação do cidadão participativo nas práticas sociais, sugerindo atividades de letramento. A proposta do Pacto, a nosso ver, é de uma política educacional que visa melhorar a alfabetização, um momento histórico que envolve as instituições de ensino superior e de educação básica, as quais assumem o compromisso de refletir e elaborar estratégias que contribuam para a melhoria da educação brasileira. O direito de aprendizagem deve ser garantido pelo Estado como libertação e não dominação do ser humano, pois quando se trata do processo de alfabetização, o papel da escola é o de ensinar o sistema de escrita, propiciando condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos. Parafraseando Paulo Freire, a leitura de mundo precede a leitura da escrita, entendemos que no processo de libertação, através da alfabetização, há uma ampliação do universo cultural da criança, por

meio da apropriação de conhecimentos referentes ao mundo social e escrito. Nesse movimento dialético, somos transformados e transformamos o mundo.

Nas discussões apresentadas por Apple (2005), há diferenças cruciais entre o liberalismo clássico⁶ e o neoliberalismo e estas diferenças são absolutamente essenciais para o entendimento das políticas de educação e das transformações pelas quais a educação passa no presente. Enquanto o liberalismo clássico representa uma concepção negativa do poder do Estado, no sentido de que o indivíduo era tido como um objeto a ser libertado das suas intervenções, o neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, fornecendo as condições e instituições necessárias ao seu funcionamento.

No liberalismo clássico, o indivíduo é caracterizado como tendo uma natureza humana autônoma e podendo praticar a liberdade. No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja “empreendedor”, “ousado” e “competitivo”. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo⁷ há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança na posição do sujeito, de *homo economicus* – que comporta naturalmente o interesse próprio, relativamente separado do Estado – para o *homem manipulável* – que é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo.

No liberalismo prevalece a lógica do capital e tem como fundamento o individualismo, o lucro e a competição. Através do livro *A educação para além do capital*, o autor nos ensina a pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, porém o autor adverte sobre a reprodução da estrutura de valores que contribui para a permanência da concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. Assim, o papel da ideologia passa a ser a desvalorização de bens públicos, onde as pessoas são levadas a pensar que tudo que é público é ruim e o que é privado é bom. A nossa luta em defesa da escola pública deve continuar denunciando a função ideológica dos discursos responsabilizando os educadores pelo fracasso escolar. Se a educação fosse prioridade do governo haveria real investimento nela.

⁶ Segundo Cunha 1997 (*Apud* MILANESI 1998 p. 57): “O liberalismo é um sistema de ideias construído por pensadores ingleses e franceses, nos séculos XVII e XVIII, utilizado como forma ideológica da burguesia nas lutas contra a aristocracia. Esse sistema de ideias se baseia em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia”. Vale salientar que com o avanço do capitalismo ao longo da história os princípios do individualismo e o da propriedade tiveram primazia sobre os demais, colocando em xeque o próprio funcionamento do liberalismo como previsto na sua gênese.

⁷ Vale salientar que o neoliberalismo continua com os mesmos princípios de exploração do liberalismo, no entanto, ele atua fortemente no nível da linguagem para o convencimento da classe trabalhadora que é dominada, a qual passa a ser chamada a participar do processo de produção, sem, no entanto, participar da distribuição da riqueza produzida.

Analisar o processo educacional significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, as possibilidades de superação de suas condições adversas e empreender ações que contribuam para o acesso e permanência dos alunos na educação. Conforme Mészáros (2008), precisamos pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, o que exige a superação da lógica desumanizadora do capital. Assim, “educar é resgatar o sentido estruturante da educação e da sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias”, (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Para pensar na educação escolar é preciso refletir sobre o processo ensino e aprendizagem.

Conforme Peroni (2012), no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento *Todos pela Educação* ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar local, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas, que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação. O que no fundo essas empresas desejam é o selo de empresas cidadãs, as quais investem poucos recursos financeiros em filantropia e na contrapartida recebem grande isenção fiscal, desse modo, acabam por transformar a educação em mercadoria.

A autora afirma que entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está feito como o previsto. Há, ainda, a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores, como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse à qualidade, via competição. Outra questão evidenciada por Peroni (2012) diz respeito às metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não mais ao processo, como é característica da gestão democrática, que visa a construir uma sociedade democrática e participativa.

Pela realização da leitura do caderno de formação do PNAIC, o programa não propõe um método específico, engessado, apresenta várias sugestões metodológicas. O processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. O programa apresenta sugestões de atividades

didáticas, as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.), as quais são apresentadas ao longo de todo o material de formação e cada alfabetizador tem autonomia para criar e adequar as atividades à realidade de sua turma.

O caderno de apresentação do PNAIC argumenta sobre o baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos que desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria da educação, definindo o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador, a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de estado ainda em construção. A nossa luta deve ser de efetivação dessa proposta, que o Estado tenha o dever de assegurá-los, como forte arrecadador de impostos. A democratização do Estado e da sociedade é um processo longo e difícil e passa pela educação em todos os níveis e instâncias. Se abrimos mão da gestão democrática pela lógica gerencial, que quer um produto rápido e adequado às exigências do mercado, como ocorre na atualidade, estamos pactuando com outra proposta de educação e sociedade, desistindo ou minimizando a importância da construção da democracia.

O estudo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) é fundamental para conhecermos a estrutura da nossa educação, e, dessa forma, garantir a oferta de uma educação de qualidade como direito do cidadão e dever do Estado. Nessa visão, discutiremos a seguir o direito à educação, conforme previsto na LDBEN 9.394/96.

2.3 A LDBEN 9.394/96 e o direito à alfabetização por meio do PNAIC

Conforme a análise apresentada no livro, *LDB Fácil*, de Carneiro (2008), a educação brasileira vive na atualidade um clima de intensa efervescência, pois o país conviveu com uma legislação educacional ortodoxa e contraditória no seu processo de elaboração. Ortodoxa por estar inteiramente pautada por amarrações que lhe impossibilitavam flexibilidade na organização e contraditória porque a Lei da Reforma Universitária antecedeu a Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Para o autor o texto da nova LDBEN, sancionada em dezembro de 1996, contém princípios e diretrizes com flexibilização para a organização dos sistemas de ensino.

Nas palavras de Carneiro (2008), a Lei 9.394/96 resultou de um parto difícil. Havia interesses fortes e contraditórios no palco das discussões, porém o texto foi aprovado apresentando uma organização educacional dentro de um espaço de autonomia possível. Como forma de conquista, a inclusão da educação como direito fundamental de todo cidadão contribuiu para a normatização de uma escola de padrão básico. Conforme podemos ver, a seguir, o artigo segundo da LDBEN ampara os princípios da educação, o quarto assegura o direito à educação e o dever do estado:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: 3I – educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (LDBEN, 9.394/96, 2014, p. 9,10).

Os artigos citados deixam evidente que a educação é dever da família e do Estado. No dever da família paira a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis pela criança a fazerem a matrícula na idade correspondente ao Ensino Fundamental e o dever Estado em assegurar esse nível de ensino como obrigatório e gratuito. Com a garantia da Lei, a realidade vivida pelas crianças oriundas da camada popular começa a apresentar melhorias de acesso à educação.

Nessa perspectiva, a função do Estado é a de provedor da qualidade de vida da população, definindo políticas e elaborando estratégias de operacionalização. É importante destacar a observação do autor ao comentar que a leitura da LDBEN 9394/96 deve principiar pelas várias leituras da realidade brasileira, pois a Lei é uma só, mas o país é múltiplo, *gigante pela própria natureza*. Tomando por base apenas a porcentagem de frequência à escola, podemos constatar as diferenças por região.

Em 1970, o índice de crianças de 7 a 14 anos que frequentava a escola era de 68,32%. Os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através do Censo Demográfico 2000/2010, demonstram que o Brasil chegou ao final do século XX com 96,9% das crianças de 7 a 14 anos de idade na escola, o que já é positivo quantitativamente, para a garantia da educação básica obrigatória e gratuita. A LDBEN não responde a todas as questões da educação, mas facilita a busca por respostas.

Na tabela, a seguir, apresentamos a porcentagem de crianças e de jovens que frequentam a escola, segundo as faixas etárias no Brasil, em apenas quatro regiões. Não

aparece a região Norte nos dados do IBGE. Colocamos essa tabela apenas para demonstrar a melhora quantitativa da frequência escolar, pois não é nosso objetivo discutir esses dados.

Tabela 1. Proporção de crianças e jovens que frequentam a escola no Brasil

Taxa de frequência à escola ou creche da população residente				
Total	0 a 3 anos	03 a 06 anos	07 a 14 anos	15 a 17 anos
Brasil	31,70%	36,50%	96,90%	81,50%
Nordeste	35,50%	37,70%	95,80%	79,90%
Sudeste	29,20%	38,60%	97,80%	83,80%
Sul	29,30%	33,60%	97,90%	78,80%
Centro-Oeste	32,50%	30,70%	97,10%	80,30%

Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2003 – a sequência da tabela foi organizada pela pesquisadora.

Como sabemos, durante os anos de 1990 intensificaram-se as reformas educacionais na América Latina, centradas em quatro eixos fundamentais: “a gestão, a equidade e qualidade, a capacitação dos professores e o financiamento.” (SHIROMA, 2007, p. 54). Essa década será lembrada historicamente como a *Década da Educação*, assim denominada pelos organismos internacionais. Diante da realidade da educação brasileira, houve intensificação em alguns eixos que se acredita contribuir para a qualidade educacional.

Carneiro (2008, p. 16) ressalta que, com o advento da Lei nº 9.394/96, “inaugura um novo desenho de medidas de natureza estrutural inafastáveis, envolvendo gestão e financiamento da educação, reestruturação curricular, formação de professores, atualização dos conteúdos e inovação metodológica”. Definindo, assim, um novo padrão de responsabilidades de políticas para a educação.

Para habilitar os professores em serviço que não tinham curso universitário e dar cumprimento ao artigo 87, inciso 4º da LDBEN nº 9.394/96, estabelecia-se que: Até o fim da Década da Educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A partir desta Lei exigiu-se uma formação plena para os professores, passando a ser vista como necessária e prevista em várias legislações, merece destaque a aprovação da atual LDB que, em seu artigo 62, prevê a formação em nível superior como requisito básico para a docência:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Pelo exposto na Lei, percebemos que além de uma formação inicial consistente era preciso que as políticas públicas proporcionassem aos educadores oportunidades de formação continuada, e, para direcionar as propostas de formação de professores no Brasil o Ministério da Educação (MEC) publicou os Referenciais para Formação de Professores. Os Referenciais para Formação de Professores é um documento que foi publicado em 1999, pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, com o objetivo de apoiar as Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, no desafio de promover transformações efetivas nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores.

O governo federal, por meio do Ministério da Educação, firmou o Regime de Colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a implementação da atual Política de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Ao assinarem o Termo de Adesão ao Plano de Metas como Compromisso de Todos pela Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios assumem compromissos junto à União com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação Básica, enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social, elevando assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é um índice que combina o resultado do desempenho dos alunos na Prova Brasil – Língua Portuguesa e Matemática – com os dados da movimentação escolar, numa escala de zero a dez. A partir desse formato de escala é possível dizer que o IDEB é um indicador simples, de fácil entendimento para qualquer pessoa em relação a outros indicadores como o SAEB (de 0 a 500) e a Prova Brasil (Ensino Fundamental - Língua Portuguesa de 125 a 350 e Matemática de 125 a 425). Apesar de o IDEB se constituir num índice, é também um Indicador objetivo que serve para verificar o cumprimento das vinte e oito metas fixadas no Plano de Metas como Compromisso de todos pela Educação.

Para o enfrentamento dos problemas educacionais foi lançado, em 2007, simultaneamente ao PDE, o Plano de Metas como Compromisso de Todos pela Educação como integrante do PDE, diz respeito à mobilização acerca da melhoria da Educação Básica no país. Esse Plano traz um conjunto de vinte e oito diretrizes a serem adotadas pelos municípios e estabelece metas de qualidade para os mesmos.

Segundo Lázari (2012), a partir da assinatura do Termo de Adesão ao Plano de Metas como Compromisso de todos pela Educação, o MEC disponibilizou, em 2007 e 2008, uma equipe técnica para elaborar em conjunto com os dirigentes, um diagnóstico situacional da educação local para propor um Plano de Ações Articuladas – PAR em cada município brasileiro, bem como nos estados e distrito federal. A partir daí, houve a celebração de Termos de Convênio ou Cooperação para a implementação de ações de Assistência Financeira (AF) ou Assistência Técnica (AT).

A realidade educacional do Brasil, demonstrada pelos resultados dos indicadores educacionais, o Ministério da Educação assume em 2007, junto ao grupo de liderança da sociedade civil, da iniciativa privada, das organizações sociais e dos gestores públicos um movimento pela educação. Este movimento intitulado Todos Pela Educação se propõe a contribuir para melhorar a qualidade da Educação Básica no país até 2022, quando das comemorações do bicentenário da Independência do Brasil.

Conforme a investigação de Lázari (2012), o MEC lançou o Plano de Ações Articuladas (PAR) como uma das estratégias de implantação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano de Ações Articuladas surgiu em cumprimento às diretrizes estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que integra o PDE, via Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. A dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano - primeiras etapas e estão na esfera do município. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do MEC e pelo FNDE. Após a análise, o município assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O Termo de Cooperação detalha a participação do MEC- Assistência Técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR e Assistência Financeira. O PAR é organizado em quatro Dimensões e, cada uma é dividida em áreas e cada área é composta por indicadores e, cada indicador é avaliado a partir de critérios de pontuação em quatro níveis. As Dimensões são: 1) Gestão Educacional (20 indicadores); 2) Formação de Professores e Profissionais de Apoio e Serviço Escolar (10 indicadores); 3) Práticas Pedagógicas e Avaliação (8 indicadores) e; 4) Infraestrutura e Recursos Pedagógicos (14 indicadores).

Na análise de Lázari (2012), para o MEC o PAR passa a visualizar a realidade da educação brasileira com mais profundidade e com dados que demonstra a real necessidade de

cada município e estado da federação, em função da sua dinâmica de elaboração que envolve a participação de uma equipe que discute a educação local. A demanda por formação de professores emanada pelo PAR e pautada pelos resultados dos indicadores educacionais, em 2007, apresentou-se como emergencial no Brasil a instituição de uma política de formação em resposta a essa necessidade com vista à elevação dos padrões da qualidade da Educação Básica no País.

Para Freitas (2007, p.1204) há a “necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira [...]”. Essa luta pela educação pública tem sido permeada frente a vários fatores, próprios do modo de produção capitalista, que tem provocado desigualdades sociais, desvalorização dos profissionais da educação, formação precária, condições estruturais de trabalho degradante, investimento insuficiente, dentre outros aspectos.

No que se refere à escola pública, a história da educação nos apresenta discussões acirradas decorrentes dos trabalhos da Constituinte de 1987/88. Aprovada a Constituição de 1988, o próximo passo era a elaboração a lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com o apoio do governo e do ministro da Educação, o senador Darcy Ribeiro propôs um projeto que foi aprovado em 1996. Para a organização da educação brasileira, o Art. 9º da LDBEN 9.394/96 estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), que oferece à educação nacional um conjunto de diretrizes e metas a serem alcançadas num período de dez anos. O PNE é aprovado pelo Congresso Nacional Brasileiro e determina as várias metas e as principais estratégias que são manter, fomentar, estimular e ofertar pelo sistema público a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

2.4 O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Nesse novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis (infantil, básico e superior) a serem executados nos próximos dez anos. O PNE 2014-2024 traz 10 diretrizes, entre elas, a da erradicação do analfabetismo, a da melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais. De acordo com o artigo 7º dessa nova Lei, a União, os

estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em Regime de Colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto da referida Lei.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão de investimento de percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o financiamento da Educação. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para as suas execuções.

Diante desse contexto, não há como trabalhar de forma desarticulada, porque o foco central deve ser a construção de metas alinhadas ao PNE. Apoiar os diferentes entes federativos nesse trabalho é uma tarefa que o MEC, realiza por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). O alinhamento dos planos de educação nos estados, no Distrito Federal e nos municípios constitui-se em um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), pois esse esforço pode ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional.

O texto do PNE contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional.

Sabemos que a busca pela equidade e qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é uma tarefa que implica na implantação de políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos. Vivemos atualmente um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com a mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes nesse cenário. É possível realizar um bom trabalho de alinhamento dos planos de educação para fazermos deste próximo decênio um

virtuoso marco educacional em nosso País. São essas as ideias relatadas na apresentação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Abordaremos, a seguir, as metas educacionais, dando destaque às ações previstas conforme a temática da nossa investigação, a alfabetização.

2.5 As metas para a Educação Básica

O documento do PNE que retrata as vinte metas educacionais, conforme descrito na sua apresentação, traz algumas informações sobre cada uma das metas nacionais, com o objetivo de aproximar ainda mais agentes públicos e sociedade em geral dos debates e desafios relativos à melhoria da educação, tendo por eixo os processos de organização e gestão da educação, seu financiamento, avaliação e políticas de estado. Além disso, outro propósito do documento é sensibilizar a todos sobre as responsabilidades a serem assumidas, o que exige que cada Município, Estado e o Distrito Federal conhecer e discutir a relevância de todas as metas, contribuindo para que o País avance na universalização da etapa obrigatória e na qualidade da educação. A Constituição Federal de 1988 define, em seu Capítulo III (Seção I, Da Educação), os papéis de cada ente federativo no cenário da garantia do direito à educação. Em resumo:

À União cabe organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino federais e exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. Os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil; os estados e o Distrito Federal, prioritariamente nos ensinos fundamental e médio (Art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

Diante do que determina a Constituição, na área educacional tanto a União, Estados e Municípios tem competências estabelecidas, porém a Constituição reforça a ideia de competência compartilhada. Segundo Carneiro (2008), desde a promulgação da Constituição de 1998, há discussão sobre as formas de subsidiar o modelo burocrático-tecnicista de gerenciamento da educação por um modelo descentralizado-participativo como política educacional.

Conforme as observações apresentadas por Lázari (2012), condicionamento de apoio técnico e financeiro, colocado pelo MEC, fez com que todos os municípios e estados e o Distrito Federal se obrigassem a assinar o referido Termo de Compromisso *Todos pela Educação*. Segundo o texto que apresenta as metas da educação, as responsabilidades estão definidas, em função do Regime de Colaboração na formação dos profissionais do magistério da Educação Básica a partir do PAR. De acordo com o Decreto Nº 6.094/2007, o PAR se

constitui no “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, afirma que o Ministério da Educação exerce sua função de coordenação federativa, tendo como desafio estimular que as formas de colaboração entre os sistemas de ensino sejam cada vez mais orgânicas, mesmo sem que as normas de cooperação ainda estejam regulamentadas. Cabe ressaltar, inclusive, que o art. 13 da Lei do PNE estipula um prazo de dois anos a partir da sua publicação para que o poder público institua o Sistema Nacional de Educação em lei específica,

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação desta lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O documento do PNE ressalta que elaborar um plano de educação no Brasil implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Logo, as metas são orientadas para: enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

Podemos observar que há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Temos um total de 20 metas que visam a melhoria da educação brasileira, porém destacamos, a seguir, apenas as metas relacionadas ao ensino fundamental, especificamente a alfabetização e a formação de professores:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Conforme a apresentação de cada meta, percebemos o grande desafio educacional a ser enfrentado na atualidade. Em face de tal realidade e de outros problemas que vêm impactando a qualidade do ensino, houve a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006). Em sequência, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), entre as ações que visam à qualidade do ensino, ficou determinada, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, aos 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como, o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o Ensino Fundamental eram analfabetas. A situação mais grave foi encontrada nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste (25,4%), sendo que os estados do Maranhão (34%), Pará (32,2%) e Piauí (28,7%) detinham os piores índices. Em contrapartida, os melhores índices estavam no Paraná (4,9%), Santa Catarina (5,1%), Rio Grande do Sul e Minas Gerais (ambos com 6,7%), o que demonstra a gravidade do fenômeno em termos de disparidades regionais.

De acordo com o Caderno de Formação do PNAIC, em 2012 reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do MEC e universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de

documentos que explicitassem a necessidade de garantia de *direitos à educação* das crianças no Ciclo de Alfabetização. Tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 2012a, p.11).

Essa orientação foi fundamental para a implementação do PNAIC, favorecendo a delimitação dos diferentes conhecimentos e capacidades básicas, correspondendo às expectativas daqueles que postulavam ser importante conciliar as orientações constitucionais com as previstas no Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases n.9394/96. A delimitação era, efetivamente, ponto de partida para o estabelecimento de um currículo para a alfabetização e uma forma de garantir os *direitos de aprendizagem*. Da mesma forma, o currículo, a partir dos *direitos de aprendizagem*, pode se configurar como produto histórico-cultural, norteador dos conhecimentos, pois ao mesmo tempo em que reflete as relações pedagógicas da organização escolar, permite planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, assim como delimita os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012).

Assim, na atualidade, o debate sobre o analfabetismo se volta para as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não atingem um determinado padrão, especialmente àquelas que não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático. Para isso, são necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria, na educação, o que significa definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas, sendo fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no inciso II do Art. 2, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. A Meta 5 do Plano Nacional de educação, Lei nº 13.005/2014, reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade”. Tendo como intencionalidade a efetivação da meta 5 o MEC instituiu o programa do PNAIC, por meio da

portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, reconhecendo a formação continuada de professores como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino.

2.6 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A palavra pacto, no senso comum, está associada à ideia diabólica, pois se lembra de pacto de sangue retratado nos filmes ou histórias e lendas. Conforme o Dicionário de Língua Portuguesa, Pacto significa acordo realizado entre duas ou mais pessoas; contrato entre duas ou mais empresas; convênio estabelecido entre Estados. Em certos países representa a constituição. Etimologicamente vem do latim: *pactum*. Enfim, pacto é sinônimo de acordo, combinação, contrato, convenção, convênio, negócio, tratado.

Morresi (2006) escreveu um artigo sobre pactos e política, onde deixa evidente que a ideia de um contrato social não é tão atual assim, ao fazer uma análise do modelo lockeano e hobbesiano de pacto, ele afirma que:

Enquanto a política trata, em grande parte, de lutas entre necessidades ou interesses opostos, a ideia do pacto parece se ocupar da concordância, do acordo pacífico. No entanto, a firma do convênio não implica a negação superadora do conflito (MORESSI, 2006, p. 386).

Conforme a análise de Morresi (2006), os acordos políticos aparecem com o suposto objetivo de acabar com a luta, mas só podem ser efetivos quando o conflito está evidentemente terminado, quando é óbvio que já há um ganhador, o contrato, ao mesmo tempo em que termina com o conflito, transforma a sujeição em auto-sujeição. Segundo o autor, “o pacto de hoje é a derrota de ontem. Ao ocultar o conflito, o que o pacto esconde é a sua própria origem, sua razão de ser, assim, a transformação do domínio em alienação” (MORRESI, 2006, p. 390).

Se nos ativer às palavras dos contratantes, pareceria que os convênios políticos são sempre jogos de somas positivas, de mútuas conveniências. Embora correspondesse a estudar caso por caso, não há muitas razões para que assim seja. Há, inclusive, argumentos para acreditar no contrário, para pensar que os ganhadores asseguram a sua posição e os perdedores aceitam o seu lugar subordinado porque não lhe resta alternativa. Acreditamos no PNAIC como uma política de educação, como tal não se configura no conceito de pacto explanado por Morresi (2006), onde os acordos políticos aparecem com o suposto objetivo de acabar com a luta, que neste caso é a luta em prol da alfabetização das crianças até aos 8 anos de idade, investindo na formação continuada dos professores alfabetizadores.

No caderno de formação do PNAIC, encontramos relato que o debate sobre formação de professores alfabetizadores antecede a implementação do Programa. Já em 2003, o Ministério da educação buscava novos direcionamentos para a educação brasileira e, naquele momento, foram inaugurados eixos norteadores, em especial a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Assim, a alfabetização se constituiu como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública.

O lançamento do PNAIC em 8 de Novembro de 2012, pela Presidente Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, fez parte da estratégia de divulgação e mobilização do Programa. Houve transmissão ao vivo dos discursos da presidenta e do então Ministro da educação, Aloísio Mercadante, sobre os desafios a serem enfrentados pelos governos Federal, Estadual e Municipal. Segundo notícia no site do MEC, o PNAIC já conta com a participação de 108 mil escolas públicas e 318 mil professores alfabetizadores, com investimento inicial de R\$ 2,7 bilhões, envolvem educadores, universidades e secretarias de educação em todo o território nacional, com o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

O principal eixo do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, em cursos presenciais com duração de dois anos. No primeiro ano de formação, a ênfase é na Linguagem e no segundo, Matemática. Distribuídos em 108 mil escolas públicas, esses professores já estão trabalhando em 400 mil turmas de alfabetização. De acordo com o secretário de Educação Básica do MEC, Romeu Caputo, o PNAIC é uma grande ação que envolve as Administrações Municipais e Estaduais e o Governo Federal:

O Pacto envolve mais de 5.400 municípios, todos os estados e o Governo Federal numa grande ação de formação de professores para alfabetização das crianças dos seis aos oito anos de idade. Junto a isso, há distribuição de livros, recursos didáticos e conteúdo para melhorar a aprendizagem dessas crianças (BRASÍLIA: MEC, 2012).

Conforme o Caderno de Apresentação do PNAIC, no segundo semestre de 2012, a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, com o objetivo de discutir as estratégias de mobilização dos Estados, Municípios e do Distrito Federal para a adesão ao programa, realizou reuniões com cada um dos secretários de educação dos 26 estados e o Distrito Federal, assim como, com os respectivos Presidentes estaduais da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essas reuniões possibilitaram a construção da identidade local do PNAIC, respeitando as formações em andamento, construindo articulações com a nova proposta e incluindo formadores com experiência nas propostas de

formação das universidades. O Pacto conta com a participação de 38 universidades públicas, envolvendo uma equipe de quase 600 professores formadores, responsáveis pela capacitação de 16.814 orientadores de estudo. Esses profissionais, das redes dos estados e municípios capacitarão os professores alfabetizadores.

O Caderno de Apresentação do PNAIC diz que, na história do Brasil temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Afirma ainda que o Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena aos meninos e às meninas, até o 3º ano do Ciclo de alfabetização. Assim temos a implementação do PNAIC:

A Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. O Ministro de Estado da Educação, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

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

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (PLANO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO 2014-2024).

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1) Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) Avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização.

O eixo *Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo* tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange às questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do Ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos

metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do Ciclo de alfabetização.

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

O eixo *Avaliações sistemáticas* contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e na aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do Ciclo, que possibilitará às redes programar medidas e políticas corretivas. Vale ressaltar que, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi realizada apenas nos anos de 2013 e 2014. Infelizmente, em 2015, a “ANA sumiu”, como satirizou em seu Blog o professor da Faculdade de Educação da UNICAMP Dr. Luiz Carlos de Freitas.

A *gestão, o controle social e a mobilização* compõem o quarto eixo do Programa. O arranjo institucional proposto para gerir o PNAIC é 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 para assegurar o funcionamento de fato do programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos.

A Meta 5 do Plano Nacional de educação, Lei nº 13.005/2014, determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade”. Para a concretização da meta, o PNE 2014-2024, estabelece sete estratégias:

5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola,

com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;

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

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

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

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

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

5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Com essas sete estratégias que apontam para a estruturação dos processos pedagógicos de alfabetização, a qualificação e valorização dos professores, a definição de instrumentos de avaliação nacional, periódicos e específicos, o fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, apoiando a alfabetização das pessoas com deficiência e considerando a diversidade (campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes) para a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, o Caderno de Apresentação do Pacto apresenta toda uma organização de trabalho envolvendo ativamente os docentes e coordenadores pedagógicos para que fiquem claramente articuladas as dimensões da formação continuada e as práticas pedagógicas.

Ao relatar a estruturação de uma política pública para formação continuada de professores alfabetizadores, o caderno de formação do PNAIC explica que, em 2003, o MEC apresentou o *Programa toda Criança Aprendendo* (TCA). As matrizes de referência do referido Programa continham quatro linhas de ação prioritárias: Implantar a Política Nacional de Valorização e de Formação de Professores; Ampliar o atendimento escolar, incluindo as

crianças de seis anos no Ensino Fundamental; Apoiar a construção de sistemas estaduais de Avaliação da educação Básica e Instituir programas de apoio ao letramento.

Em 2005 o *Programa Pró-Letramento* é implementado, com a finalidade de fazer a formação continuada à distância e em serviço de professores das turmas iniciais do ensino fundamental que atuavam na rede pública de ensino. A proposta funcionava na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores (BRASIL, 2010). O objetivo do Pró-Letramento era favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos em leitura, escrita e matemática. O programa era coordenado pela Secretaria de Educação Básica e pela Secretaria de Educação à Distância (MEC) e realizado em parceria com as universidades integrantes da *Rede Nacional de Formação Continuada*. Contava com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Ao final do ano de 2012, foram convidadas as universidades públicas para desenvolverem uma proposta de formação, para o PNAIC, dando prioridade aos professores que tivessem sido parceiros, como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento em mais de um estado. Nas universidades em que não havia professores que tivessem participado do Pró-Letramento, foi realizado uma pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificação de profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento. Assim, outras universidades foram incluídas após contato com a reitoria e Faculdade ou Centro de educação para indicação do professor responsável para coordenação do programa. Ao todo, em 2013, o PNAIC contou com 38 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 32 federais e 06 estaduais.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO TENDO EM VISTA A ALFABETIZAÇÃO

Os estudos realizados até o momento nos apontam que há a necessidade de se investir fortemente na formação de professores no Brasil. A LDBEN 9.394 é a Lei maior que regulamenta a formação inicial e continuada dos professores em nosso país, a qual foi promulgada em 1996. Neste capítulo discorreremos sobre a formação de professores tendo como base autores reconhecidos e compromissados com a educação, dando destaque às ideias de Saviani (2009), Pimenta (2005), Arroyo (2000), Nóvoa (1998), Freire (2011), Tardif (2006), Imbernóm (2006), Milanesi (2008), dentre outros.

3.1 A formação inicial e continuada de professores

A história da educação nos revela que há cerca de 70 anos o ensino se tornou uma ocupação mais estável e mais especializada nas escolas, especialmente no Brasil. E, essa especialização do ensino emerge, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial, quando a escola tradicional se transforma em escola de massa, aberta a todos. Em outras palavras Tardif e Lessard (2014, p. 9) afirmam que: “o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo”.

Conforme os estudos de Saviani (2009), a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi instituída em Paris, em 1794, com distinção entre escola normal superior para formar professores de nível secundário e a escola normal primária para preparar os professores do ensino primário. Ao longo do século XX, além de França e Itália, outros países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos instalaram suas escolas normais.

Vale salientar também que o interesse pela instalação das instituições de ensino e que mais tarde haveria a necessidade de se formar professores, cuja gênese surge na Europa com o Renascimento (séculos XIV a XVII). Segundo Aranha (2006, p. 125) “no renascimento houve-se um grande interesse pela educação, principalmente pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores, educar tornava-se questão de moda e uma exigência, conforme a nova concepção de ser humano.” Foi a partir do Renascimento que os cuidados começaram a ser tomados com a nova imagem de infância e da família. A meta da escola não

se restringia à transmissão de conhecimentos, mas *formação moral*. O regime de estudo era rigoroso e extenso.

Em relação ao Brasil, a questão de preparo de professores só aconteceu após a Independência. No início do povoamento do país a educação foi realizada pelos jesuítas. A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola e reconhecida pelo Papa em 1540. Surgida de um pequeno grupo de homens, em pouco tempo alcançou extensão e influência extraordinárias, foi a mais poderosa organização que a Igreja possuiu para a educação durante muito tempo e exerce influência considerável até os dias de hoje em nossas escolas, especialmente nas católicas. Os Jesuítas tiveram traços marcantes na ação pedagógica, durante mais de duzentos anos (de 1540 a 1773). A Ordem possuía 144 colégios espalhados pelo mundo, número que chegou a 699 em 1749, Conforme destaca Aranha (2006, p. 128).

O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus era uma obra cuidadosa com regras práticas sobre a ação pedagógica, a organização administrativa e outros assuntos, destinava-se a toda a hierarquia, desde a provincial, o reitor e o prefeito dos estudos até o mais simples professor, sem se esquecer do aluno, do bedel⁸ e do corretor⁹.

Este programa atendia ao ideal de eloquência latina do século XVI, segundo o jesuíta e filósofo brasileiro, padre Leonel Franca (1952, p. 44) “manual prático que orienta o professor na organização de sua aula”. Com relação ao método de ensino, os jesuítas mostravam-se bastante exigentes, recomendando as repetições dos exercícios para facilitar a memorização. Aos sábados as classes inferiores, formadas por alunos com dificuldades de aprendizagem, repetiam às lições da semana toda, dando origem à palavra sabatina, que indicava avaliação. Para as classes mais adiantadas, organizavam-se torneios de erudição. Crítico a esse modelo de ensino, Arroyo (2000) salienta que esse tipo de educação constitui-se como um processo de adestramento e moralização, tendo em vista a formação de um povo ordeiro, trabalhador e submisso.

A história está em constante movimento e as mudanças sociais, políticas, culturais do final do século XX provocaram perplexidade e desorientação quanto à educação das crianças, sobretudo de pais e de professores. Consequentemente há necessidades de mudanças nas formas de trabalho dos professores, decorrentes de transformações no mundo da produção e do trabalho, das tecnologias, dos paradigmas do conhecimento, dos objetivos de formação que

⁸ Bedel ou ajudante, aquele que ajudava o mestre nas avaliações.

⁹ Corretor, homem sério e moderado, de fora da Companhia de Jesus, que punia de acordo com as instruções recebidas.

articulam aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Acreditamos que se faz necessária uma mudança de postura sobre o processo do ensinar e aprender, voltado para a prática dos professores.

Segundo Nóvoa (1998), nos encontramos diante de uma crise educacional, a saída dessa crise nos obriga a repensar, em termos radicais, as relações entre escola e sociedade, considerando que o processo de ensino aprendizagem envolve elementos essenciais que são indissociáveis na ação pedagógica: os conteúdos escolares, as relações de ensino, o processo de avaliação, a definição de planos de ação, de planejamentos de ensino, a definição de recursos didáticos, por serem essenciais devem ser objeto de permanente reflexão e considerados na definição clara dos objetivos da escola no sentido desta realizar a sua função social. Segundo Freire (2011), aquilo que o professor pensa sobre a educação determina o que ele fará em suas práticas pedagógicas.

Não se pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação. A partir dos estudos realizados por Imbernom (2006), podemos ter uma ideia da necessidade de transformação da formação de professores, sobretudo, a partir de 1970 até a atualidade.

A década de 1970 foi um tempo em que a formação docente viveu o predomínio de um modelo individual de formação, onde cada educador primava pela formação inicial que julgava como a melhor. Nesse período aplicava-se também à formação continuada à ideia de *forme-se onde puder e como puder*. Esse modelo caracteriza-se por um processo no qual os professores *se planejavam* e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado.

O início dos anos de 1980 foi uma época marcada pelo paradigma da racionalidade técnica. Um período em que esse modelo hegemônico de educação e formação foi tão difundido que marcou uma geração de professores, os quais padeciam das contradições evidentes entre *o quê fazer* e *o quê deveriam fazer*. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista¹⁰ e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos.

¹⁰ “O positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França e que entende que o conhecimento verdadeiro só é possível por meio da observação e da aferição empírica do mundo. Por meio do positivismo o sujeito é orientado a tirar o máximo de objetividade das coisas” (ARANHA, 2006, p. 205).

Conforme Imbernón (2006), nessa evolução histórica, do ano 2000, até a atualidade, sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos. Em vários países em textos oficiais, a formação continuada ou capacitação começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar sucesso nas reformas educacionais. O autor aponta a formação continuada como possibilidade de reflexão sobre a prática docente:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de auto avaliação do que se faz e por que se faz. Isso supõe que a formação continuada deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva (IMBERNÓN, 2006, p. 55).

Com base na citação, a formação continuada se apresenta como reflexão que visa potencializar a prática e fomentar a autonomia dos professores na elaboração de atividades pedagógicas. Trata-se de abandonar o conceito de formação continuada tradicional e corrida por certificados. A escola passa a ser foco do processo ação-reflexão-ação.

Em relação à formação de professores no Brasil, Gentil (2005) aponta a inexistência de políticas educacionais por parte do Estado. Com o processo de industrialização e urbanização pelo qual o país passou nas primeiras décadas do século XX, exigiu uma política educacional que acompanhasse a modernização das relações econômicas. Com a publicação da LDBEN/1996 foram propostas alterações para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores passaram a seguir as diretrizes curriculares nacionais. A referida LDBEN estipula a exigência de formação mínima em nível superior para os professores da educação básica admitindo-se também a formação em nível médio em instituições específicas para esse fim, conforme dispendo em seus artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Tendo em vista o cumprimento da Lei anteriormente citada, torna-se pertinente a argumentação de Freitas (2007), de que a formação de professores em nosso país respondeu ao modelo de expansão do ensino superior, implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. Para a autora a expansão desenfreada dos cursos normais superiores e de pedagogia desenvolveu-se principalmente em instituições privadas, sem qualquer compromisso com a formação de qualquer nível e modalidade. A autora ainda reforça a ideia de que “as ações do MEC tem se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório”, destinado à formação de professores leigos, em exercício, à distância e cooperação com os sistemas de ensino (FREITAS, 2007, p. 1210).

Pelo contexto histórico educacional do Brasil, vivenciamos a efetivação de estratégias que buscam garantir a qualidade da educação inicial e continuada dos professores, mas em vários lugares ou vilarejos ainda podemos encontrar professores leigos, sendo imprescindível a continuidade de pesquisas que apontam essa e outras realidades, buscando a efetivação de políticas educacionais que garantam cada vez mais qualidade na educação e na dignidade humana.

Entendemos que a formação inicial e a continuada ocorrem em momentos diferentes, mas se complementam. A formação inicial possibilita o primeiro contato do professor com as teorias que irão orientar o seu trabalho, mas a prática pedagógica exige de cada profissional uma constante formação continuada, o que permitirá avaliar o processo ensino-aprendizagem e ressignificá-lo quando necessário. Parafraseando Freire (2011, p. 40) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Em nosso balanço de produção, no segundo descritor selecionado, Práticas Pedagógicas, pela leitura dos resumos, a análise dos dados revelou que a alfabetização não pode ser dissociada da formação inicial e continuada das professoras que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, visto que é de fundamental importância para a ação docente. Ficou evidenciada, então a importância da formação continuada de professores, bem como, o valor de conhecer a realidade vivenciada pelo aluno, a interação do professor com a escola, os alunos e a família, também a necessidade do planejamento e das ações coletivas na escola e o compromisso das políticas públicas para que efetivamente ocorra o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, acreditamos que a formação continuada deve sempre estar relacionada às práticas pedagógicas, portanto, deve fazer parte da dinâmica das escolas, para que através dela, possamos avançar mais, para além do professor enquanto

prático, reflexivo e caminhando rumo ao intelectual crítico-reflexivo, conforme salienta Pimenta (2001).

3.2 O Sala do Educador em Mato Grosso

O livro de apresentação da proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso, afirma que o Governo do Estado elegeu a educação básica como prioridade, e, a partir dessa diretriz, em 1997 a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) passou a elaborar e executar programas inovadores que pretendiam romper com a cultura da evasão e reprovação escolar. Uma das medidas do governo Dante de Oliveira (1997), para reverter a situação educacional no Estado foi implementar políticas que pudessem ser favoráveis tanto à expansão de oferta de vagas na Educação Básica quanto à permanência dos alunos nas escolas. Na ocasião, a forma encontrada para alcançar tal objetivo foi à implantação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

A partir do ano de 2001 a SEDUC implantou nas escolas públicas estaduais a política de Ciclos de Formação Humana, defendendo nessa proposta o desenvolvimento do ser humano em Ciclos, visando entre outras coisas, que o educando tivesse três anos para o domínio da leitura e da escrita, correspondendo ao final do I Ciclo.

Para cumprir a esse propósito da SEDUC, acreditamos que a formação continuada pode contribuir com a prática pedagógica, em especial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais têm como finalidade educacional principal o processo de alfabetização das crianças que frequentam as escolas do Estado, uma vez que a política de educação proposta centra esforços na Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana. Assim, precisamos refletir sobre a referida proposta, pois não é suficiente que os alunos avancem de uma etapa para a outra sem os conhecimentos necessários em cada fase do seu desenvolvimento. Como observa Krug (2001, p. 32):

O reconhecimento das idades de formação é considerado necessário, para que a aprendizagem escolar ocorra, porém não significa que o reconhecimento seja condição suficiente. Além do reconhecimento das idades e das condições possíveis de desenvolvimento das crianças e adolescentes a cada idade ou fase de formação, é importante o compromisso com a aprendizagem.

A proposta de educação pautada no Ciclo de Formação Humana respeita o tempo de aprendizagem da criança, reconhecendo que os três primeiros anos do ensino fundamental é o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita. O Ciclo representa um compromisso com a aprendizagem, ao contrário do que algumas pessoas afirmam que no Ciclo *a criança passa sem saber ler e escrever*.

Em 2004, implantou-se também uma proposta de formação continuada de professores, nas escolas, com foco no Ensino Fundamental, através do Projeto Sala de Professor. Conforme nos informa Silva (2014), as concepções expostas na política de formação para os profissionais da Educação Básica, a Lei Federal nº 12.014/2009 (Art. 1º), abriu caminho para que o estado de Mato Grosso assumisse a formação continuada como um dos principais pilares na política de valorização dos profissionais da educação. Por conta disso, o projeto de formação continuada, que até o final do ano de 2010 tinha como sujeitos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores, sofreu alterações em 2011, passando a incluir todos os profissionais da escola no mesmo processo de formação. Dessa forma, uma vez que a formação estendeu o assessoramento pedagógico ao funcionário Técnico Administrativo Educacional e ao Apoio Administrativo Educacional, tornou-se necessário a alteração da denominação de origem *Sala de Professor* para *Sala de Educador*, tendo em vista a compreensão na Lei Federal de que todos os profissionais vinculados à escola são educadores. Esse projeto tem como finalidade:

[...] fortalecer a Escola enquanto espaço de formação por meio da organização de grupos de estudos para a construção de um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público (MATO GROSSO, 2007, p. 5).

A intenção é que a escola possa se fortalecer ao estudar de forma responsável e independente, valorizando também os profissionais da unidade escolar, mas com foco principal na superação dos desafios de ensino e aprendizagem, considerando que todas as pessoas envolvidas na escola são profissionais e podem fazer parte do espaço da formação.

Nas escolas da rede estadual de Cáceres, segundo Silva (2014), pressupõe-se que haja uma apreensão e conscientização da fundamentação que permeia as práticas pedagógicas dos professores, pois desde o ano 2000, a SEDUC -MT vem, por meio de implantação gradativa, mobilizando os professores em encontros formativos para que atentem para essa prática com cursos de Formação Inicial, e Continuada e Programas. A título de exemplos de Formação Continuada podemos citar: PROFA, em 1999; Escola Ciclada, em 2000; Eterno Aprendiz, em 2006, através do CESGRANRIO realizou-se os Seminários de Capacitação de professores e, em 2007, com o Instituto Ayrton Senna. Silva (2014), ainda destaca a inovação da SEDUC-MT com a Formação Continuada dos profissionais da Educação, ao criar os CEFAPROS, organizados em polos e distribuídos nas regiões do estado; em 2008, destaca-se a formação obtida com a parceria do CEALE/UFMG, que teve como material didático de trabalho a Coleção Instrumentos de Alfabetização do Centro de Alfabetização, leitura e

escrita, produzido por aquele renomado Centro. Em 2009, o Projeto de Formação Continuada Habilidades de Leitura e Escrita: uma Necessidade Formativa em todas as Áreas do Conhecimento e, nos municípios do Polo de Cáceres o projeto Um novo Olhar sobre a prática Docente.

Por meio do trabalho de Silva (2014), constatamos que em 2010 a SEDUC/MT implantou o SIGA, desenvolvido pelos CEFAPROs com o objetivo de monitorar, gerenciar, acompanhar e intervir de forma rápida e efetiva no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem dos alunos do 1º Ciclo, nas Escolas Estaduais de Mato Grosso, em prol de uma Educação de qualidade. Esse sistema de gerenciamento de aprendizagem encontra-se em processo de implantação gradativa para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental da rede Estadual de Ensino. Ancorado na proposta pedagógica de Ciclos de Formação Humana, o SIGA apresenta um material estruturado com orientativos, sistema de processamento, mapa de frequência/tarefa, mapa de leitura e formulários. Os dados são sistematizados bimestralmente no ambiente web por todos os profissionais da Educação envolvidos, este norteado pelos indicadores de desempenho da avaliação. Cabe aos professores alfabetizadores do 1º Ciclo das Escolas Estaduais, de modo interdisciplinar, trabalhar os eixos, observando as capacidades cognitivas, relacionais e afetivas de Linguagem, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, numa perspectiva de Alfabetizar Letrando e registrar no instrumento tecnológico de Gestão da Aprendizagem/SIGEDUCA/GED/SIGA as capacidades de Linguagem e Matemática desenvolvidas pelas crianças durante o bimestre.

Esse diagnóstico torna possível a retomada de questões em que a criança não obteve bom desempenho. Em parceria com as Assessorias Pedagógicas, os professores formadores alfabetizadores dos CEFAPRO assumem a responsabilidade de acompanhar as ações efetivas e de formação continuada para a superação das dificuldades apresentadas num movimento constante de mediação-reflexão-ação de intervenções focadas.

Na pesquisa realizada por Silva (2014), encontramos ainda que, na especificidade da alfabetização e do letramento, em 2012 realizou-se a formação continuada denominada Alfabetizar, destinada a todas as professoras alfabetizadoras do 1º Ciclo da rede Estadual de Mato Grosso. Esta formação visava promover a alfabetização das crianças entre os seis e os oito anos de idade, faixa etária correspondente ao Ciclo da alfabetização, através da mudança de postura pedagógica do professor para fortalecer o fazer pedagógico dos professores que atuam no 1º Ciclo através da autorreflexão sobre a prática pedagógica e a construção de ações

para superação das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, o que permite uma intervenção focada, por isso mais objetiva.

É com a intenção de assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até aos oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que em 2013 foi implementada a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

3.3 A formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC

O PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até aos oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance desses objetivos, as ações do pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e para o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Lázari (2012) destaca que, Mato Grosso assinou o Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação e a SEDUC-MT, além de ser parceira do MEC, procurou cumprir um dispositivo legal, que trata do Regime de Colaboração previsto no Artigo 237 da Constituição Estadual de Mato Grosso de 1989 e na Lei Complementar nº. 49, de 1º de outubro de 1998. A SEDUC-MT continua atuando com uma equipe técnica exclusiva para o atendimento ao PAR. Com o intuito de fortalecer a visão sistêmica de educação, bem como, do Regime de Colaboração do Estado de Mato Grosso, essa Secretaria criou na sua estrutura organizacional a Coordenadoria de Articulações de Políticas (CAP), cuja coordenadoria presta assistência técnica aos municípios mato-grossenses (no sentido de elaborarem o seu diagnóstico e o respectivo PAR); criou ainda, a Coordenadoria de Micro Planejamento de Estrutura Escolar (CMEE), que orienta o reordenamento da educação na rede pública de ensino. Essa estrutura não está prevista no PAR, sendo financiada pelo próprio governo do Estado. Isso implica em afirmar que o apoio técnico desta Secretaria é constante, inclusive, no seu acompanhamento, assessoramento e monitoramento, bem como, na revisão e elaboração do PAR (2011- 2014).

Nesse sentido, Lázari (2012) explica que, a ação coletiva para a elaboração do PAR em Mato Grosso evidenciou uma interlocução significativa entre a SEDUC-MT, a UFMT e os representantes locais de cada município, culminando, a partir do diagnóstico da realidade

educacional local, na definição das ações e subações no PAR. Nessa primeira instância, essas ações e subações foram aprovadas pelos pares por meio da equipe local e do Comitê Local de Acompanhamento do PAR.

Nas argumentações da autora, essa interlocução é apontada pelo Decreto nº 6.094/2007, o qual indica que os Estados também poderiam colaborar com assistência técnica ou financeira adicionais para a execução e o monitoramento do PAR, por meio de relatórios, ou quando necessário, de visitas da equipe técnica. Dessa forma, a SEDUC-MT colaborou nessa parceria colocando à disposição a sua equipe de Assessores Técnico-Pedagógicos para a elaboração, acompanhamento e monitoramento do PAR. A UFMT realizou o acompanhamento dessas equipes por meio de alguns professores e alunos mestrados do curso de Mestrado em Educação. A participação dos Estados nos instrumentos firmados entre a União e o Município seria formalizada na condição de partícipe ou interveniente. Para a autora, essa é uma questão como uma interlocução mais imediata, dada a distância entre o município e a União em que o Estado se postularia como um mediador do diálogo entre as respectivas esferas por meio da assistência supracitada. No entanto, ao MEC reservou-se o acompanhamento geral dos planos e a realização de oficinas de capacitação para a gestão de resultados, com vistas ao acompanhamento dos objetivos propostos pelo Plano de Metas, cuja ação consta no referido Decreto.

Segundo o Informativo da Fundação Uniselva (2015), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é a instituição responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em Mato Grosso, atendendo a Formação Continuada de 6.591 professores alfabetizadores, lembrando que esses números são de 2013 e variam em 2014, 2015 conforme a adesão dos alfabetizadores ao PNAIC. A equipe responsável pelo PNAIC conta com 28 professores formadores ligados à UFMT, 317 orientadores de estudo, oriundos das redes estadual e municipal de ensino e 142 coordenadores locais. A coordenadora geral do Pacto em Mato Grosso até recentemente foi a professora Cancionila Janzkovski Cardoso, do campus da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT de Rondonópolis.

O Informativo da Fundação Uniselva informa que o secretário adjunto de Políticas Educacionais de Mato Grosso, Gilberto Fraga, reafirmou o compromisso da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Para ele, o Pacto precisa adquirir um status de programa de governo, independente de quem esteja no poder.

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC (2012), a formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com as universidades públicas brasileiras e as secretarias de educação. O material afirma que não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa.

Os orientadores de estudo participam de uma formação inicial de 40 horas, na qual é discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente. O objetivo dessa formação é refletir sobre o papel do orientador de estudo no acompanhamento e no auxílio ao professor na sua prática diária. Esse encontro tem como objetivos levar os orientadores de estudo a:

1. Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores.

Para atingir os objetivos propostos são asseguradas algumas discussões introduzidas no Programa Pró-Letramento, tais como, as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação;

exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula. Todos os temas, mesmo os que são retomados do que foi discutido no Programa Pró-Letramento, são introduzidos na formação proposta e as discussões são realizadas com base nos conhecimentos prévios do grupo de professores participantes. Os aprofundamentos em relação a cada tema são garantidos na formação, conforme esclarece o Caderno de Formação do PNAIC.

De acordo com o caderno de formação (2012), após o curso inicial, serão realizados quatro encontros de formação com os orientadores de estudo, para ampliação de estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Cada encontro terá 24 horas. Na última etapa da formação será realizado um seminário final, para socialização das experiências entre os participantes de cada estado. Além da carga horária presencial, os orientadores de estudo devem se dedicar as atividades de planejamento, estudo e realização de tarefas propostas, para as quais serão computadas 40 horas.

Desse modo, a carga horária total do curso dos orientadores de estudos será de 200 horas: curso inicial (40 horas) + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município (8 horas) + seminário final do estado (16 horas) + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas.

Os professores são atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo, em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas, estas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 são realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são computadas 80 horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extra sala, totalizando 120 horas.

Os quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas) são organizados em oito unidades, com temáticas similares, mas com aprofundamento distinto. Vale salientar que esta foi a proposta inicial do Programa, mas que na maior parte do Brasil isso não se concretizou. As temáticas gerais de cada unidade são:

Quadro 1. Temáticas para estudo em cada unidade

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no Ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências,

horas)	História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como, crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
05 (12 horas)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
06 (12 horas)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
07 (08 horas)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
08 (08 horas)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: Brasília: MEC, SEB, 2012.

Conforme o Caderno de Formação (2012), os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores estão envolvidos diretamente na oferta dos cursos. Além desses, há, em cada universidade, uma equipe de apoio responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho. Esta equipe também dará suporte/apoio pedagógico aos formadores, orientadores de estudo e coordenação local do programa. O engajamento de todos é fundamental para um bom funcionamento da proposta do programa. Conforme entrevista realizada com os sujeitos, a nossa investigação aponta que não foi oportunizada a participação dos coordenadores pedagógicos na formação do PNAIC no período de 2013-2015, o estudo era exclusivo aos professores alfabetizadores.

O Caderno de Formação (2012) menciona que em cada Instituição de Ensino Superior (IES) será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, estes são responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores são profissionais das próprias universidades que têm como função coordenar todas as atividades da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Instituição de Ensino Superior, para que sejam cumpridas as incumbências definidas em Portaria e outras necessárias à implementação do Programa. O coordenador geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES devem, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação.

De acordo com o Caderno de Formação (2012), no âmbito de cada Secretaria de Educação será selecionado um coordenador das ações do Pacto, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no Ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no Ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais. Os formadores da formação e os orientadores de estudo são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação. Cada formador deve atender a 25 orientadores de estudo.

Conforme o Caderno de Formação (2012), os orientadores de estudo acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. Cada turma é acompanhada pelo orientador e poderá ter no mínimo dez professores, no máximo trinta e quatro professores, exceto nos casos dos municípios que possuem menos de dez professores alfabetizadores, para os quais será assegurado um orientador da própria rede ou da rede estadual. O orientador de estudos que atender professores de etapas de escolaridade diferentes poderá organizá-los em turmas distintas. Por exemplo, pode atender 15 professores do 1º ano em uma turma e 10 professores do 2º ano em outra turma.

O Caderno de Formação (2012) destaca que os professores alfabetizadores serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As inscrições serão realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC. A formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O material assegura que o desenvolvimento

de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos, institucional e individual.

Pela proposta do Programa apresentada no Caderno de Formação do PNAIC (2012), o compromisso institucional (do Governo Federal e das secretarias de educação) reside principalmente na necessidade de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e de reflexão, compreendendo que a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Os professores como sujeitos inventivos e produtivos, não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. A partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano.

O Caderno de Formação (2012) menciona que o compromisso individual é compreendido no sentido de o professor entender-se como pessoa que está sempre sendo desafiada a conhecer novos caminhos e a experimentar novas experiências. Nesse sentido, para o docente integrar-se a um programa de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa a contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida.

A proposta de organização da formação de professores, no âmbito do Pacto, apresentada no Caderno de Formação (2012), contempla os princípios discutidos neste texto, concretizados em variadas estratégias de formação. Considerando a importância de se ter determinadas estabilidades no processo formativo, sugere algumas estratégias permanentes (em todos ou quase todos os encontros):

- **Leitura Deleite** - Segundo o material do Programa essa estratégia é muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato deles com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e de reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser um momento de ampliação de saberes.
- **Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior** - Em todos os dias de formação são propostas tarefas a serem realizadas em casa e na escola. São atividades diversificadas que

incluem: leitura de textos, com registro de questões para discussão; aplicação de instrumentos de avaliação e preenchimento de quadros de acompanhamento; desenvolvimento de atividades em sala de aula com base nos planejamentos feitos nos encontros.

- **Análise e produção de material didático** - Essa estratégia faz com que o professor perceba a formação como um processo contínuo. Ela não ocorre apenas nos momentos dos encontros presenciais. Ela se estende para as situações em que o que é discutido nos encontros é posto em ação em casa ou na escola. Cada etapa é a continuidade de um conhecimento que já foi construído e precisa ser retomado para a construção de novos conhecimentos.
- **Estudo dirigido de textos** - Essa estratégia formativa pode ser utilizada de diferentes maneiras: individual, sobretudo nas tarefas de casa e escola; em pequenos grupos, com questões para discussão ou tarefas que dependem da leitura; em grande grupo, por meio de leituras compartilhadas em voz alta, com pausas para discussão. É importante que as leituras sempre tenham um objetivo claro e sejam retomadas no coletivo.
- **Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas** - A análise de relatos das rotinas, sequências didáticas e projetos didáticos favorece a reflexão sobre aspectos positivos e negativos vivenciados por professores ou sugestões de atividades propostas por esses ou presentes em livros didáticos. As situações já vivenciadas por outros profissionais e discutidas no coletivo podem servir como pontos de partida para se pensar nas próprias estratégias didáticas.

O Caderno de Formação (2012) menciona que essas estratégias são orientações norteadoras e não ações pré-determinadas que devam ser seguidas à risca pelos formadores. Ao contrário, elas devem ser (re)inventadas, (re)construídas e fabricadas a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão inseridas as propostas de formação.

Do total de doze estratégias, destacamos as cinco que foram mais enfatizadas nos encontros de formação, conforme o período de observação em nossa pesquisa: **Leitura Deleite, Tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior, Análise e produção de material didático, Estudo dirigido de textos e Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e planejamentos de aulas**, sendo realizadas como estratégias inovadoras das práticas pedagógicas, acreditando-se na possibilidade de serem praticadas em sala de aula, garantindo a alfabetização dos meninos e das meninas ao final do I Ciclo. No próximo capítulo faremos referência a cada uma dessas estratégias ao analisar as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da E. E. Frei Ambrósio, em Cáceres-MT.

Para articular a formação, ampliar possibilidades de interação e facilitar o acesso aos materiais, o curso também conta com o Portal do Professor Alfabetizador. Nesse Portal estão disponibilizados livros, programas em vídeo, relatos de experiência, dentre outros materiais que visam contribuir para a formação do professor. O Programa disponibiliza materiais didáticos distribuídos pelo MEC e que são usados também na formação, como: jogos de alfabetização; acervos do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE); acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), obras Complementares e livros didáticos.

Destacamos que a proposta de formação do PNAIC está pautada no Letramento, tendo-o como processo de aprendizado do uso da tecnologia da língua escrita, onde a criança pode utilizar recursos da língua escrita em momentos de fala, mesmo antes de ser alfabetizada, pois a aprendizagem se dá a partir da convivência dos indivíduos (crianças/adultos, crianças/crianças), com materiais escritos disponíveis como livros, revistas, cartazes, rótulos de embalagens utilizados nas práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. No letramento esse processo acontece pela mediação de uma pessoa mais experiente através dos bens materiais e simbólicos criados em sociedade.

3.4 Concepções de Alfabetização/Letramento e suas interfaces com o PNAIC

No âmbito do PNAIC, adota-se a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

Discutir o conceito e o processo de alfabetização requer uma ampla discussão com autores, como, Ferreiro (1996); Soares (1998), Freire (1989), dentre outros, o que se configura num trabalho longo e interessante para compreender profundamente esse tema. Mas, nesta pesquisa não temos essa intenção, pois abordaremos algumas concepções de alfabetização/letramento, buscando focar naquela que tem uma estreita relação com a proposta do Pacto.

Nesses termos, a alfabetização corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia, que é a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever. Já o termo letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. Conforme Soares (1998), alfabetização e letramento são processos distintos, mas interdependentes e indissociáveis,

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas são inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita (SOARES, 1998, p. 47).

Diante desse conceito, é importante que as crianças participem de experiências variadas, envolvendo a leitura e a escrita por meio de diversos gêneros textuais e, paralelamente, desenvolvam as capacidades exigidas para compreensão e para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

É importante ressaltar que no Caderno de Apresentação do PNAIC (2012), encontramos a palavra *apropriação* do código escrito da língua pelas crianças que se encontram em fase de alfabetização. Ao pesquisar no dicionário da Língua Portuguesa temos o seguinte significado: *Apropriação*, ato de apropriar ou apropriar-se. Acomodação, adaptação.

Com base na argumentação de Rosa (2012, p. 13):

A linguagem escrita é uma necessidade para que a cidadania plena venha a ser exercida. Lembramos aqui que, cada vez mais, existe a necessidade da aquisição da leitura e da escrita para que a pessoa se *aproprie* da utilização plena dos computadores e dos telefones celulares.

Levando-se em consideração esse argumento, entendemos que um cidadão que não consegue entender o código escrito de sua língua tem nitidamente maiores dificuldades de socialização e sente-se constrangido por não dominar o código de leitura e de escrita.

Assim, torna-se muito importante lutarmos para que aos oito anos de idade as crianças tenham a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, o domínio das correspondências grafos fônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas e poucas regularidades que exigem conhecimentos morfológicos mais complexos, a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. As críticas ao que é ensinado na alfabetização das crianças são percebidas quando muitos jovens não conseguem se expressar por meio de um texto escrito ou entender uma escrita quando leem.

No Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012), quatro princípios centrais devem ser considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico durante a alfabetização/letramento:

- O sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
- O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

- Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
- A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Não temos dúvida de que o letramento é um importante processo de alfabetização, o que nos preocupa são as estratégias elaboradas para garantir que os meninos e as meninas estejam alfabetizados até aos oito anos de idade. Ao lermos o Caderno de Apresentação do PNAIC podemos observar que há muitas ações idealizadas para garantir o processo de alfabetização, envolvendo organizações políticas administrativas e toda a comunidade escolar, mas que estão apenas no papel:

As equipes das escolas, a serem formadas por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros profissionais que possam colaborar para executar ações relativas ao Ciclo de alfabetização, precisam planejar o trabalho na escola. Destacamos, entre outras ações relevantes, a construção do Projeto Político Pedagógico; a organização dos cronogramas de trabalho; a definição da dinâmica de trabalho coletivo, contemplando os encontros de estudo, de planejamento didático, de avaliação da escola e das crianças, enfim, o planejamento, acompanhamento e avaliação, no âmbito da unidade escolar, dos processos de ensino (BRASIL, 2012, p. 10).

Embora o Caderno do PNAIC (2012), faça referência a essas e a outras ações, entendemos que o professor alfabetizador está muito só. Segundo Lelis (2014), em vez de ser considerado como uma das pessoas mais importantes da escola primária, o alfabetizador é considerado como aquele que realiza o trabalho menos técnico e que qualquer um poderia fazer. A falta de entendimento e preparo de alguns educadores e de comprometimento de alguns setores faz com que os alunos sejam promovidos de um ano para o outro sem terem sido de fato alfabetizados.

Concordamos com as ideias defendidas por Ferreira (1999), ao destacar que em países empobrecidos os objetivos da alfabetização deveriam ser mais ambiciosos. Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita, talvez cheguem a atingir o mínimo de alfabetização, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar sua produtividade em uma fábrica, por exemplo, contudo não teremos formado cidadãos para o presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de *dizer por escrito* esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta, de defender seu ponto de vista e de lutar contra as injustiças.

Enquanto escrevemos essas palavras, lembramo-nos de uma experiência enquanto estávamos na coordenação da *escolinha do Junco*. Ao realizarmos uma reunião de pais atendemos a avó de um aluno e após esse momento entregamos a almofada para que a mesma registrasse sua presença através de sua impressão digital, em seguida fomos à secretaria e a vizinha disse para as pessoas que estavam ali que não entendeu porque demos a almofada para ela, pois sabia assinar. Quando nos relataram o acontecido, ficamos decepcionadas com nossa postura, porém essa situação constrangedora nos fez pensar na vizinha que não revidou a nossa atitude, simplesmente obedeceu.

Nesse aspecto concordamos com Freire (1989), ao afirmar que a leitura da palavra é sempre precedida da leitura de mundo, que aprender a ler, a escrever é alfabetizar-se, antes de tudo, é aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica da palavra, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A alfabetização pode e deve contribuir para a compreensão, difusão e enriquecimento de nossa própria diversidade histórica.

O PNAIC surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena às meninas e aos meninos, até o final do Ciclo de alfabetização. Assim, precisamos encontrar formas de solucionar esse problema e atingir a tão almejada qualidade de ensino, mas convém lembrar que a educação é construída pela sociedade, em contexto sociopolítico, econômico, histórico e cultural.

Um dos saberes importantes apresentados por Freire (2011) é o do professor enquanto pesquisador, pois ele precisa estudar o seu aluno, buscar saber como a criança pensa e apreende os conhecimentos do mundo. Mas, como ser um pesquisador com uma jornada dupla ou tripla de trabalho? Atuar no I Ciclo em um determinado ano e no ano seguinte ir para o II Ciclo? Como participar de uma formação no PNAIC, porém não ter nenhuma estabilidade?

Há um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Há uma proposta de Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso. No entanto, os programas emanados de cima para baixo ignoram as pesquisas realizadas que revelam a necessidade de políticas educacionais que garantam a efetivação de tais programas. Educação de qualidade custa caro, não dá para pensar numa boa educação com pouco investimento em recursos financeiros.

Uma ideia que talvez pudesse melhorar o processo de alfabetização seria garantir através de concurso a efetivação dos professores alfabetizadores para o I Ciclo. Assim,

poderíamos pensar em programas para um público específico aonde não teríamos tanta rotatividade de professores e poderíamos cobrar a continuidade de programas voltados para a alfabetização.

CAPÍTULO IV

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DAS AÇÕES DO PNAIC

Neste capítulo analisamos as informações que obtivemos na escola pesquisada por meio da aplicação de um questionário às professoras alfabetizadoras e da observação que realizamos com elas nos encontros de formação continuada do PNAIC, em suas respectivas salas de aula e da entrevista realizada com 7 (sete) sujeitos. Os dados foram compilados e analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Entrelaçamos as informações obtidas de modo que pudéssemos interpretá-las, organizando as respostas e os dados observados em classes e em categorias. Dessa forma, foi possível ampliar as discussões acerca da relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas alfabetizadoras em suas salas de aula. Apresentamos inicialmente as análises dos dados obtidos por meio da observação dos encontros de formação continuada do PNAIC e posteriormente da prática pedagógica dessas professoras nas suas respectivas salas de aula. Finalmente, apresentamos as análises dos dados coletados com a aplicação do questionário a essas docentes e consolidamos alguns dados com a entrevista.

4.1 A observação da formação continuada do PNAIC

A observação tem um papel fundamental na produção do conhecimento, pois nos auxilia na criticidade da relação teoria e prática, entre o que se é e o que se aparenta ser, entre a resposta de um questionário, os dados de uma entrevista e a visualização da realidade. Acreditamos que a observação estimula a curiosidade epistemológica, conforme salientam Freire (2011) e Santos (2008, p.15) “[...] para observar devemos nos limitar a perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz à nossa perplexidade”.

Para a observação da formação continuada do PNAIC utilizamos dois roteiros. O primeiro foi organizado com 5 (cinco) unidades de observação, as quais foram utilizadas na formação continuada para que pudéssemos compreender como as professoras alfabetizadoras da *Escola Estadual Frei Ambrósio* participam da formação continuada via PNAIC: A forma de participação das professoras alfabetizadoras nas sessões de formação continuada via Pacto; Discussões/reflexões acerca da alfabetização e o envolvimento das professoras alfabetizadoras; As professoras alfabetizadoras trazem alguma experiência de ensino

vivenciada em suas salas de aula para estudo e reflexão na formação continuada do Pacto; Entusiasmo ou não das professoras alfabetizadoras nas discussões acerca da alfabetização na formação continuada do Pacto e Clareza ou não das professoras alfabetizadoras no trato dos temas relacionados à alfabetização que foram trabalhados na formação continuada do Pacto.

O segundo roteiro foi organizado com 6 (seis) unidades de observação, que foram utilizadas para observar as salas de aulas das professoras alfabetizadoras para que compreendêssemos como as professoras alfabetizadoras da *Escola Estadual Frei Ambrósio* articulam a formação continuada recebida no Pacto com as suas práticas pedagógicas conforme será evidenciado no próximo item.

4.2 A observação da formação continuada via PNAIC no espaço do CEFAPRO

A formação continuada de professores deve acontecer no espaço escolar como enfatizam os estudiosos no assunto, como: Imbernón (2006), Nóvoa (1998), entre outros. O próprio material de apresentação do PNAIC destaca, entre suas ações relevantes: a construção do Projeto Político Pedagógico; a organização dos cronogramas de trabalho; a definição da dinâmica de trabalho coletivo, **contemplando os encontros de estudo**, de planejamento didático, de avaliação da escola e das crianças, enfim, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação serão **no âmbito da unidade escolar**. Porém, na rede estadual de ensino de Mato Grosso a formação continuada (no caso das professoras desta pesquisa) aconteceu no CEFAPRO, onde a maioria dos encontros começava a partir das 17h: 30min e com término às 21h: 30min. Outros encontros aconteceram nos fins de semana, mais precisamente aos sábados.

O período de coleta de dados na fase de observação da formação continuada via PNAIC no CEFAPRO em nossa pesquisa teve início em setembro de 2015, logo após a aprovação do nosso projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT. Conforme a programação do PNAIC, os encontros de formação aconteciam uma vez por mês, no espaço do CEFAPRO, sendo assim participamos durante 04 (quatro) meses (setembro a dezembro de 2015) com uma carga horária total de 20 horas, registramos as observações em um Caderno de Campo, no qual indicamos o mês, o dia, a hora e a carga horária total da observação, conforme o quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Agenda da observação desenvolvida na Formação Continuada do PNAIC

Mês	Dia	Hora	C.H
Setembro	24/09/2015	17h: 30min as 21h: 30min	4 horas
Outubro	26/10/2015	17h: 30min as 21h: 30min	4 horas
Novembro	26/11/2015	Cancelada	-----
Dezembro	07, 08 e 09/12/2015	17h: 30min as 21h: 30min	12 horas

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em novembro de 2016.

Na primeira reunião observada, ocorrida no dia 24 de setembro de 2015, houve a apresentação e a explicação da nossa presença como pesquisadora pela orientadora de estudo. Após as apresentações foi realizada a **Leitura Deleite** do livro **A Caminho da Escola**, houve a interação de alguns participantes na interpretação da história lida. Durante os comentários sobre o texto lido os alfabetizadores eram incentivados pela orientadora a pensar sobre como cada um trabalharia a leitura em sala de aula. Dentre as várias ideias levantadas destacamos duas sugestões para se trabalhar com a leitura deleite em sala, a primeira com um quebra-cabeça do mapa do Brasil e a segunda sugestão seria o desenvolvimento de um projeto sobre cultura das diferentes regiões do país. Após o levantamento de ideias foi estudado o Caderno I do Módulo III, com o tema *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o Ciclo de alfabetização*. Houve a leitura e a discussão em pequenos grupos, a síntese das discussões foi registrada em cartazes para socialização. A reunião encerrou-se com o relato de experiências das atividades realizadas em sala de aula pelas alfabetizadoras. Nesse encontro, registramos o relato da alfabetizadora Amarílis, sujeito da nossa pesquisa:

Todas as sequencias das atividades sobre o livro trabalhado, desde o planejamento foi realizado em conjunto com a professora Lírio do vale e com os estudos realizados no Pacto e ensinamentos advindos da orientadora de estudo que forneceu explicações sobre os livros do Pacto. Os objetivos dessa sequência foram alcançados, pois o livro pelo que observei ajudou a contemplar os direitos de aprendizagens que nortearam todo o trabalho pedagógico (AMARÍLIS, PNAIC, 2015).

Pelo relato da professora Amarílis, o planejamento foi realizado em conjunto com a professora **Lírio do Vale**, dando ênfase a sequência didática e ao direito de aprendizagem. Registramos que o livro referido pela alfabetizadora era da Caixa de Leitura, porém não foi detalhado o título do mesmo para que pudéssemos anotar, sendo a nossa primeira observação, nos limitamos a relatar a empolgação dos alfabetizadores pelo momento do relato das experiências. Como o tempo não permitia que todos falassem, era limitado para que cinco alfabetizadores de escolas diferentes relatassem suas atividades.

O número de professores cadastrados a participarem da formação era de 65 alfabetizadores de 11 (onze) escolas estaduais de Cáceres-MT, mas durante as sessões de estudo que observamos havia a presença de 35 a 40 docentes, em média, em cada encontro.

A segunda reunião observada aconteceu no dia 26 de outubro de 2015, foi um momento diferente, pois o espaço foi organizado em característica de palestra. O livro do PNAIC a ser estudado foi *A Criança no Ciclo de Alfabetização*, enfatizando sobre *A Alfabetização na perspectiva da Educação Inclusiva*. A convidada para abordar o tema foi a mestranda da turma de 2014 do Mestrado em Educação da UNEMAT, Sonia Maria de Oliveira, professora formadora do CEFAPRO de Cáceres-MT que trabalha na área da Educação Especial. Conforme a nossa percepção e o registro no Caderno de Campo, a distribuição das cadeiras dificultou alguns cursistas a participarem ativamente da discussão, principalmente os que estavam nas últimas fileiras. Os questionamentos levantados ficaram em torno da dificuldade que os alfabetizadores encontram para obter a avaliação e o diagnóstico para encaminhar o aluno para a Sala de Recursos¹¹, também em relação a não disponibilidade da Sala de Recurso em todas as escolas. Observamos que foi um momento de esclarecimento sobre a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A terceira reunião que estava agendada para o dia 26 de novembro de 2015 foi suspensa, sendo remarcada para os dias 07, 08 e 09/12, onde os professores alfabetizadores cumpriram as 12 horas que faltavam para completar a carga horária do curso.

A quarta reunião tratou do tema *Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização*. Como Leitura deleite, foi trabalhado o texto *O grande rabanete*. Após a apresentação da história através de *slides*, os alfabetizadores foram organizados em 8 (oito) grupos e cada grupo recebeu 4 (quatro) questões para orientar a discussão, registrando a síntese em cartaz para socializar com todos os participantes. Na sequência, foi o momento do relato de experiências, em que registramos a fala de três alfabetizadoras.

Apresentamos, a seguir, o relato de cada uma das três alfabetizadoras: Tulipa, Lírio do vale e Amarílis:

¹¹A Sala de *Recursos Multifuncionais* cumpre o propósito da organização de espaços, na própria escola, dotada de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, os quais auxiliam os alunos na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação deles como público alvo da educação especial.

Já estamos chegando ao final do ano letivo e com certeza alcancei meus objetivos. Estou muito contente com o nível de aprendizagem dos alunos, considero que já estão praticamente todos alfabetizados. Desenvolvi minha prática pedagógica utilizando uma sequência didática ‘Sete Camundongos Cegos’. Trata-se de uma sequência de atividades elaboradas para trabalhar com crianças na fase de alfabetização. O Pacto Nacional veio para nos orientar e nos dar suporte nesta caminhada em busca do conhecimento e da aprendizagem, para que possamos repassar para nossos queridos alunos com segurança e sabedoria. Nesta visão, este trabalho tem como objetivo relatar e refletir a Prática Pedagógica (TULIPA, PNAIC, 2015).

O relato da alfabetizadora ressalta a importância da Caixa de Livros infantis como um dos recursos pedagógicos disponibilizados pelo PNAIC, muito utilizado durante o desenvolvimento das atividades de alfabetização. A professora enfatizou a prática da sequência didática como parte do planejamento que oportuniza segurança na prática das atividades. As professoras Lírio do vale e Amarílis também destacam a importância da sequência didática e as diferentes atividades trabalhadas através de um livro de leitura:

Foi muito enriquecedora essa sequência didática, pois os alunos ajudaram muito no desenvolvimento das aulas no sentido de se sentirem curiosos no desenrolar da história do barquinho, pois não imaginariam que ele se transformaria em blusa. Queriam logo confeccionar o relógio para aprender as horas sendo fácil, pois já compreendiam a tabuada dos 5, mas me perguntaram, porque não colocavam 13h, 14h no relógio de uso diário ao invés de 1h e 2h etc., necessitei de globo terrestre, mapas para explicar os movimentos da terra, pois a primeira figura do livro é uma imagem da terra.

As atividades foram envolventes e prazerosas, pois incentivou a criatividade, imaginação e produção oral e escrita, debate, respeito a opinião do outro, perceberam que em determinado momento de sua família havia a mistura das raças, etc. (LÍRIO DO VALE, PNAIC, 2015)

Todos (os alunos) leram espontaneamente com interesse, satisfação e alegria. Diante do trabalho com sequência de atividades pedagógica a partir de um livro, percebi o quanto facilita a atuação em sala e a aplicabilidade dos conteúdos, também há melhores condições para avaliar a aprendizagem individualizada e da turma toda no contexto de ensino. Percebi que o planejamento exige maior empenho do professor que precisa estar buscando material pedagógico, livro e outros recursos para utilizar. A sequência exige muito do docente, porém os resultados são satisfatórios quando os objetivos foram alcançados. O Planejamento deve conter os objetivos propostos e finalidade do ensino para que o aluno desenvolva as habilidades e competências necessárias à aprendizagem (AMARÍLIS, PNAIC, 2015).

O registro do relato de experiências demonstra a importância da sequência didática como parte do planejamento para o desenvolvimento das atividades em sala, revelando na fala das alfabetizadoras e nos registros das observações que realizamos, a relação da formação continuada com a prática pedagógica.

A formação da quarta reunião observada finalizou com o desapontamento dos participantes ao comentarem que no período da contagem de pontos¹² a formação via Pacto de 2015 não garantiu nenhuma pontuação aos alfabetizadores para atribuição das aulas do ano letivo de 2016, ficando a preocupação, conforme os comentários apresentados na sessão de estudo, se os professores interinos deixariam de permanecer no Ciclo de alfabetização, uma vez que somente é atribuída aula a eles depois dos efetivos. O material do PNAIC ressalta que é preciso “manter os mesmos professores durante todo o Ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p.12). O documento enfatiza a necessidade dos dirigentes assumirem o compromisso político e social de fazer cumprir os princípios do Pacto.

Mediante a preocupação levantada pelos alfabetizadores, recorremos aos documentos legais para a Atribuição de Aulas. A SEDUC, em setembro de 2013, emitiu a Portaria nº. 434/13/GS/SEDUC/MT, que “dispõe sobre critérios e procedimentos a serem adotados para atribuição de classes e/ou aulas”, da qual se lê no Art.11:

Art. 11. Os professores que em 2013, atuaram no 1º Ciclo, deverão permanecer com seus alunos na turma até a conclusão desse Ciclo, desde que referendado pelo coordenador pedagógico, juntamente com CDCE, conforme Orientativo 2013/2014 do EF/SUEB/SEDUC.

I - Os professores do 1º Ciclo cursistas do Pacto Nacional de Alfabetização devem permanecer com sua turma de alunos até a conclusão do Ciclo, desde que referendado pelo processo de avaliação da formação do pacto e pelo coletivo do Ciclo, juntamente com CDCE.

II - Os professores que concluíram o 1º Ciclo em 2013 deverão preferencialmente ser atribuídos novamente em turmas do 1º Ciclo em 2014, desde que referendado pelo processo de avaliação da formação do pacto e pelo coletivo do Ciclo, conforme Orientativo 2013/2014, do (EF/SUEB/SEDUC).

Para a atribuição de aulas de 2014, nova portaria sobre o assunto foi editada (Portaria nº. 310/014/GS/SEDUC/MT), o mesmo aconteceu em 2015 (Portaria nº 416/2015//GS/SEDUC/MT), todas garantindo que o professor cursista do Pacto permanecesse no Ciclo de alfabetização. O Art. 10, item VIII, dessa última Portaria garante aos professores efetivos ou em contrato temporário a preferência na contagem de pontos, independente da contagem de pontos que tiveram no processo seletivo simplificado. No entanto na escola pesquisada os professores que participaram do PNAIC em 2013-2015, não permaneceram no I Ciclo.

¹² A contagem de pontos é uma atividade administrativa que ocorre no início de cada ano letivo nas escolas do estado de Mato Grosso, em que os professores são classificados conforme suas respectivas pontuações, implicando no ordenamento da escolha de salas de aula.

Para a compreensão desse dado preocupante, registrado no Caderno de Campo durante o período de nossa observação, visando o entendimento sobre essa não sequência dos professores alfabetizados no Ciclo de alfabetização, conforme preconizado pelas portarias da SEDUC, realizamos a entrevista com 7 (sete) sujeitos: 1 (uma) Orientadora de Estudo (OE) do PNAIC pelo Estado; 1 (uma) coordenadora pedagógica (CP) da escola e 5 professoras alfabetizadoras. Ao indagarmos sobre a não permanência de alguns alfabetizadores no primeiro Ciclo, sendo assegurados pelas Portarias citadas anteriormente, a OE relata que, *“essa rotatividade era constante, isso a gente vê em todas as formações que a gente já passou até hoje, todos os programas que a SEDUC/MT abraçou e que as escolas aceitaram”*. Ao complementar seu pensamento, ela nos diz que *“mesmo tendo a portaria, depende muito do grupo e da gestão da escola, ele que vai decidir que o primeiro Ciclo não será atribuído devido à continuidade dos professores que atuam no primeiro Ciclo e que participam do programa”*.

Para melhor compreensão do processo de atribuição de aulas, entrevistamos a Coordenadora Pedagógica (CP) da escola pesquisada. Sobre a Portaria da SEDUC que garante a sequência dos professores no Ciclo de alfabetização, a CP afirma que *“não é garantido primeiro quem trabalhou no pacto e depois o efetivo, primeiro é atribuição do efetivo, essas etapas são definidas pelo orientativo da SEDUC/TM”*, ressaltando na entrevista que seguindo as etapas de atribuição de aulas, os interinos ficam para o terceiro momento, *“então primeiro é os efetivos daqui da escola, depois são os efetivos remanescentes, só depois vem os contratados, não é garantido primeiro quem trabalhou no Pacto e depois o efetivo”*.

Pelas respostas das entrevistadas, os professores efetivos que estão em 1º lugar nas pontuações optam pelo II Ciclo no momento da atribuição das aulas, e, as salas de alfabetização ficam como aulas livres, às vezes, são atribuídas ao professor que assume a coordenação pedagógica ou a direção, sendo contratados nesses lugares professores interinos. Dessa forma, as salas do I Ciclo são atribuídas aos interinos ou a efetivos remanescentes, como foi à situação da professora Lírio do vale, que substituiu a vaga da Coordenadora Pedagógica em 2014. Na fala da Orientadora de Estudo (OE), a formação do PNAIC em nosso município, apresenta essa mesma realidade da escola em estudo, *“estamos sempre refazendo as formações pela dinâmica do Programa, nós estamos com muitos alfabetizadores novos, alguns que nunca participaram do Pacto, temos 39 inscritos, cinco participaram do Pacto, desses cinco, tem três que ainda não participaram em 2014”*. Durante a entrevista a OE sugere:

A gestão teria que assegurar e nem colocar essas vagas disponíveis no quadro, porque já tem o professor destinado, assim vai seguir a turma e isso será levado à assessoria pedagógica, para que então não seja atribuído e nem abertura de vagas em cima dessas aulas livres do professor alfabetizador que participou do pacto e que, muitas vezes, ele não acompanha a turma (ORIENTADORA DE ESTUDO)

Temos uma realidade oposta às orientações do material de formação e do orientativo de atribuição de aulas. Dada a relevância do PNAIC como política pública de formação de professores, acreditamos ser importante apresentar à realidade enfatizada pelas professoras durante as entrevistas, dando ênfase a fala da OE: *“muitos mudaram de Ciclo por não se sentirem a vontade devido ao tempo que as ações são realizadas, mas grande parte que não permaneceu é que não são assegurados, nem mesmo com a Portaria. Pela contagem de pontos, os professores efetivos não aceitam o I Ciclo”*. A orientadora de estudo e coordenadora pedagógica pontuam que se *“vê uma resistência da parte dos efetivos”*. Esse é o cenário da escola investigada, que ora se apresenta, os efetivos não optam pelo I Ciclo e pelo processo de contagem de pontos têm o *direito* de escolher a turma na primeira etapa, ficando o I Ciclo num processo de instabilidade no quadro de professores. A realidade da Escola Estadual Frei Ambrósio é antagônica ao relato apresentado na introdução deste trabalho, nas décadas de 1990 a 2010, a escola contava com um número de alfabetizadores, que priorizava o I Ciclo, hoje os efetivos têm preferência pelo II Ciclo.

A respeito da permanência dos professores alfabetizadores no I Ciclo, percebe-se que é assegurado pelo material do PNAIC e pelas Portarias emitidas pela SEDUC/MT, mas na prática há fragilidades na transposição da proposta do Programa na escola investigada, bem como na investigação realizada por Santos (2015) e Santos (2015), relatadas no balanço de produção.

Dando continuidade ao relato do período de observação, destacamos que em relação à unidade **discussões/reflexões acerca da alfabetização**, no dia 24 de setembro de 2015 a formação continuada foi sobre o Ciclo de alfabetização, com sugestões e reflexões sobre a sua organização e sobre o processo de alfabetização. Na primeira sessão observada, houve discussões/reflexões sobre um vídeo do programa *Um salto para o Futuro* com aprofundamento do tema – os orientadores de estudo mediavam às discussões.

Percebemos que o momento de **maior envolvimento dos professores alfabetizadores** aconteceu nos relatos de experiências. Outro momento de maior **entusiasmo** por parte dos professores foi perceptível nas discussões em pequenos grupos, para realização de trabalhos sobre o tema em estudo. Na nossa sessão de observação o tema era a Interdisciplinaridade, assim, após a explanação dos *slides*, os professores foram divididos em

grupos para discutirem a temática, como relatamos anteriormente. O material do PNAIC orienta as atividades na proposta interdisciplinar. A professora Gardênia relata que: “do I ao III ano do Ciclo nós elaborávamos uma sequência focando a interdisciplinaridade, então em uma mesma literatura a gente tinha que trabalhar pelo menos três outras disciplinas”. Essa prática interdisciplinar fortaleceu a Escola Estadual Frei Ambrósio no desenvolvimento de projetos como relata a professora Amarílis,

Na escola Frei Ambrósio, algo que melhorou muito é que a gente começou trabalhar no projeto ‘Educação é vida’. Esse projeto, com o passar do tempo surtiu um efeito dentro da escola porque com a participação de todos os alunos, contribuiu para manter a escola limpa. Todos os profissionais da escola trabalhavam os projetos, não era só uma sala de aula, eram todas envolvidas nos projetos.

Ao observarmos os trabalhos desenvolvidos pela escola em estudo, concordamos com Milanesi (2008, p. 42) quando afirma que: “a interdisciplinaridade parece que vem fazer um corretivo à forma desordenada e crescente das especializações”. O autor reforça a ideia de que a interdisciplinaridade é exigência dos tempos contemporâneos (globalização, formação de mercados comuns etc.), exigência de uma materialidade histórica. A proposta do Letramento com a Interdisciplinaridade é um bom casamento para a prática docente na atualidade. Pelo registro no Caderno de Campo e conforme entrevista realizada, o projeto citado pela professora Amarílis oportunizou uma aprendizagem significativa, pois a partir de um tema foram realizadas atividades que perpassaram por várias áreas do conhecimento de modo articulado, contando com a participação efetiva do professor de Artes, da coordenadora pedagógica e dos professores do I e II Ciclo.

Durante o período de observação da formação continuada no espaço do CEFAPRO, entre os meses de setembro a dezembro do ano de 2015, concomitantemente realizamos a observação nas salas de aulas das professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, para compreender como elas articulavam a formação recebida no PNAIC com as suas práticas pedagógicas. As observações das aulas ocorreram no mês de novembro na Escola Estadual Frei Ambrósio.

4.3 A influência da formação continuada recebida no PNAIC sobre as práticas pedagógicas em sala de aula

Para a realização da observação no espaço escolar, no dia 5 de novembro de 2015, comunicamos aos responsáveis pela instituição sobre o período de observação e sobre a coleta de dados durante as aulas das professoras alfabetizadoras investigadas. Para facilitar a nossa observação em sala de aula elaboramos um roteiro contendo 6 unidades de observação: Forma

de planejamento de ensino (coletivo ou individual); a relação dos eixos voltados para a alfabetização trabalhados na formação via Pacto com os temas trabalhados em sala de aula durante a alfabetização; a utilização ou não dos recursos pedagógicos proporcionados pelo Pacto pelas professoras na alfabetização dos meninos e das meninas nas Salas de Aula; forma de utilização dos recursos pedagógicos nas Salas de Aula; sequência nas atividades dos temas trabalhados no Pacto em Sala de Aula; entusiasmo ou não das professoras pesquisadas durante o desenvolvimento das atividades de alfabetização nas Salas de Aula e utilizamos o caderno de campo para o registro dos dados.

Permanecemos no ambiente escolar pelo espaço de 15 dias, cumprindo uma carga horária de 54 horas, acompanhando a rotina das alfabetizadoras, dentro e fora da sala de aula. No dia 09 de novembro de 2015, no período matutino, acompanhamos as atividades dos alunos da professora **Lírio do vale** durante o momento cívico. O aluno conduziu o momento cívico falando no microfone, anunciando a formação da fila, a apresentação de uma poesia pela sua sala de aula até a execução do Hino Nacional. Segundo a coordenadora da escola, essa dinâmica faz parte do projeto *Cultivando Valores e Atitudes*, desenvolvido pela escola como um todo, partindo de uma atividade do PNAIC. Cada semana uma turma é responsável por organizar o momento cívico, aproveitando para apresentar uma das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Nesse período de observação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras, registramos as aulas de 4 sujeitos que participam da pesquisa. A professora Camélia Rosada, estava lecionando no segundo Ciclo, em virtude da contagem de pontos e por terem sido formadas apenas quatro salas de primeiro Ciclo na escola pesquisada, assim a alfabetizadora assumiu aula no II Ciclo. A título de esclarecimento, não acompanhamos as aulas da alfabetizadora, porém a professora participou do questionário e da entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa. A nossa observação se realizou de acordo com a seguinte agenda:

Quadro 3. Agenda da observação realizada nas salas de aula das professoras alfabetizadoras

Sujeito	Dias de observação	Número de alunos	Carga horária
Lírio do vale	14, 22 e 28/11/2015	22 alunos	12 horas
Tulipa	15, 18 e 24/11/2015	22 alunos	12 horas
Amarílis	16, 21 e 23/11/2015	22 alunos	12 horas
Gardênia	17, 25 e 29/11/2015	23 alunos	12 horas
Camélia Rosada	Não observado	-----	-----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em novembro de 2016.

A professora **Lírio do vale** inicia suas aulas com oração e tem como combinado que cada dia um aluno traga uma frase do dia para colocar no cabeçalho. Durante o período de observação foi trabalhado a sequência didática do livro da caixa de leitura de livros infantis da turma *O que cabe num livro*, de Llan Brenmam e Fernando Vilela. A leitura foi realizada pela professora e por uma aluna, e como atividade inicial foi solicitada aos alunos que analisassem as gravuras e imaginassem se seriam possíveis os objetos e os animais caberem em um livro de verdade ou só no livro da imaginação do autor. Os alunos discutiram a possibilidade e um deles sugeriu que poderiam construir um livro de verdade. Aguçando mais a imaginação e a curiosidade dos alunos, a professora trabalhou a valorização da família e a data comemorativa do mês de novembro, *Consciência Negra*, conforme planejamento da sequência didática.

Durante a observação foram trabalhadas também as atividades de Linguagem desde a capa, nome do autor, editora, ano de publicação, o que e porque aparece a gravura na capa do livro. A professora explorou as atividades de cálculos matemáticos e formas geométricas. Outra atividade desenvolvida foi sobre os insetos, aprofundando sobre o estudo das borboletas, que paralelo a esta sequência a turma estava trabalhando um projeto científico *A magia das cores das asas das borboletas*, que foi premiado em 2º lugar na Feira Científica do Pantanal, promovida pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Foram explorados os temas: meios de transportes marítimos, aéreos e terrestres, desenvolvendo a *técnica do barco que vira blusa*, que foi confeccionado desde a primeira dobradura, sempre mostrando as formas geométricas possíveis na dobradura do barco. No final da dobradura do barco, através da história contada pela professora, rasgaram-se as duas bordas da dobradura ao meio, que abrindo transformou-se em uma blusa; a partir dessa técnica, os alunos produziram textos e colagens do barco e da blusa, para posterior exposição do cartaz para a escola apreciar. Na continuação da sequência didática do mesmo livro, distribuíram-se revistas aos alunos propondo que recortassem figuras para confecção do livro coletivo, intitulado *O Nosso Livro*, no qual assinaram como autores. As atividades foram envolventes e prazerosas, pois incentivou a criatividade, imaginação e produção oral e escrita, debate, respeito à opinião do outro, valorização das raças, etc. Durante o período de observação foi possível vivenciar o dinamismo e entusiasmo da professora ao desenvolver cada atividade planejada.

A professora **Tulipa** também inicia suas aulas com oração. No período de observação realizou a sequência de atividades do livro *Sete Camundongos Cegos*, seguindo as orientações do Pacto. Abordando os direitos de aprendizagens. No primeiro momento a

professora organizou o ambiente para leitura, para que todos os alunos se sentissem bem e à vontade. Apresentou a capa do livro explorando as informações através de questionamentos sobre: quem escreveu o livro, quem o ilustrou etc. A professora realizou a leitura da história para os alunos e a explorou com novos questionamentos: se gostaram da história, o que mais chamou a atenção de cada um, se quando leram a capa do livro imaginaram que pudesse ser assim etc. Apresentou o primeiro cartaz com a história completa, fixando-o na lousa depois na parede. Como atividade de Matemática foi explorada sequência numérica, identificação de números ordinais e resolução de problemas envolvendo as quatro operações. Os alunos trabalharam medida de tempo com o uso do calendário, a importância do calendário e atividades diversas usando o calendário. Foi confeccionado um relógio para cada aluno, utilizado para desenvolver o jogo: *marcando hora*, e, a atividade foi realizada em forma de cartaz com o uso do relógio de ponteiros e digital. A professora realizou a leitura de outros textos: texto informativo, abordando o que pode causar a urina e fezes de um camundongo, onde vive esse animal etc. Leu também o texto *Assembleia dos Camundongos*, realizando a interpretação oral e escrita. Utilizou também o jogo de rima da Caixa do CEEL, fortalecendo o trabalho com rima de uma maneira descontraída.

A professora **Amarílis** também inicia a aula com a oração do Pai Nosso. A escola tem duas turmas da III fase do I Ciclo, por isso foi trabalhado, no desenvolvimento da sequência didática que estava sendo trabalhada, com o mesmo livro, *O que cabe num Livro?* De Ilan Brenman e Fernando Vilela. Para a introdução da história, realizou uma dinâmica de uma réplica do livro a ser estudado, feita de caixa, para que os alunos escrevessem as respostas possíveis sobre o que cabe num livro e depositassem dentro da caixa sem antes saberem o enredo do livro. Os alunos que ainda não dominam a escrita registraram suas respostas através de desenhos e oralmente. Depois de coletadas todas as respostas dos alunos foi realizada a leitura deleite da história, *O que cabe num livro?* Em outro momento a professora levou uma pasta com várias divisórias onde existiam muitos espaços para se guardar textos, na capa, a imagem do livro que estavam estudando. Ao observarem essa pasta em formato de livro os alunos ficaram surpresos, pois nela não existia nada dentro. Após a leitura os alunos desenharam as imagens que estavam ilustradas no livro e escreveram os motivos que justificavam a presença dessa imagem ou objeto dentro do livro. Alguns alunos desenharam os objetos e justificaram que cabia no livro, porque poderia ser através do desenho ou até por escrito; outros disseram que seria impossível aquilo (uma figura ou objeto)

dentro do livro. Um aluno disse que cabe tudo num livro desde que alguém escreva ou desenhe. Outro disse que cabem números, desenhos, letras, histórias etc.

Através do mesmo livro a alfabetizadora trabalhou com a interpretação do texto, biografia dos autores, editora, data de publicação, local e época da história. Como atividade de matemática foi trabalhada com os números por extenso. Num terceiro momento de observação foi realizada a leitura deleite sobre a Poesia de Vinicius de Moraes: *As Borboletas*. Os alunos pesquisaram e escreveram sobre a vida da barata, reprodução e *habitat*, bem como, sobre a vida da borboleta. Foi trabalhada a dobradura da borboleta, observando e aprendendo as formas geométricas. Aproveitando a mesma história a professora trabalhou sobre a família e as raças, aproveitando o tema da data comemorativa, a Consciência Negra.

Em relação à professora **Gardênia**, observamos que ela não trabalhou uma sequência didática, conforme a orientação do PNAIC. Mas em sua rotina diária, a alfabetizadora inicia as aulas realizando duas orações: Pai Nosso e Anjinho da Guarda. Nos dias observados, não realizou Leitura Deleite com os livros da Caixa de Leitura. Como estávamos no período de duas datas comemorativas, Dia da Bandeira e Consciência Negra, a professora leu um texto sobre a criação da Bandeira do Brasil, trabalhando as cores da Bandeira e as formas geométricas. Num outro momento da observação, a professora relatou aos alunos a história da escravidão em nosso País e a luta de Zumbi de Palmares, a qual trabalhou com atividades fotocopiadas tanto em relação ao Dia da Bandeira quanto em relação à Consciência Negra. Pelos dados coletados no período de observação, principalmente a dinâmica das aulas, a nosso ver, faltou planejamento das aulas, quer individual ou coletivo para o desenvolvimento de atividades lúdicas referentes aos temas trabalhados.

Em se tratando da professora **Camélia Rosada**, como mencionamos, não observamos suas aulas, pelo fato da alfabetizadora estar atuando no II Ciclo no período da observação, que aconteceu em novembro de 2015. A professora está como sujeito da pesquisa por ter participado do PNAIC no ano de 2014.

O planejamento das atividades é parte fundamental da docência, por isso a formação do PNAIC orienta o planejar coletivamente. Estabelecemos como uma das unidades de observação forma de planejamento de ensino (coletivo ou individual), para verificar a realidade da escola em estudo. O material de apresentação do PNAIC argumenta que:

Para que de fato as aprendizagens sejam garantidas, é necessário investir no planejamento, concebendo que as ações de planejar: orientam a intervenção pedagógica e possibilitam maior articulação dos conhecimentos desenvolvidos nas diferentes etapas de escolaridade; evitam a improvisação desnecessária; permitem

aos educadores avaliar seu processo de trabalho e possibilitam o diálogo dos docentes com seus pares e com a coordenação pedagógica (BRASIL, 2012, p.12).

Embora seja enfatizada a importância do planejamento coletivo no material do PNAIC, percebemos que, na maioria das vezes, esse plano é realizado individualmente, pois as professoras trabalham em outras instituições e a falta de disponibilidade de tempo impossibilita o planejar coletivo. Buscamos informar sobre o planejamento pelos alfabetizadores que participam do PNAIC e pelas alfabetizadoras da escola investigada. No panorama geral a Orientadora de estudo ressalta que:

Os professores teriam que selecionar lá no sistema, no SIGA, o que elas iriam trabalhar no primeiro bimestre e trazer isso para o planejamento, junto às atividades do pacto, muitas não faziam isso porque diziam ‘não dá tempo’. Há sempre a questão do fator tempo.

É muita coisa, tem uma rotina pra ser seguida e essa rotina mexe com o planejamento do professor, grande parte dos nossos professores não tinham planejamento, e aí eles começaram a fazer as rotinas, tirando às vezes da internet.

A **Orientadora de Estudo** expressa uma realidade das alfabetizadoras que participavam da formação do PNAIC e revela um dado preponderante sobre o planejamento, afirmando que, às vezes, as rotinas apresentadas eram retiradas da internet. Como estamos trabalhando Estudo de Caso, focamos na escola em estudo onde as entrevistas revelam duas respostas diferentes, uma na fala da professora Tulipa expressando “*nunca planejamos de forma coletiva, às vezes trocávamos algumas ideias nos corredores, na formação, mas reunir nós do primeiro Ciclo e fazer um planejamento não, cada um apresentava aquilo que queria*”. Porém na fala da Coordenadora Pedagógica e de 4 sujeitos, os professores se reuniam para planejar não de maneira muito clara, como salientaram: “*então nós sempre reuníamos para fazer o planejamento, não lembro se eram semanais, mas era com muita frequência*” (Coordenadora Pedagógica). A escola reconhece a importância do planejamento, na fala de quatro sujeitos “*houve todo apoio da escola, não só em material quanto também da coordenação que reunia para ajudar no planejamento, isso que acho importante, porque a coordenação participava junto na sala*” (LÍRIO DO VALE).

Com relação aos eixos trabalhados na formação, a utilização dos recursos pedagógicos e a sequência didática, orientados pelo PNAIC tiveram uma maior efetivação na prática pedagógica da professora **Tulipa** que, por sua vez, foi a única professora que participou dos três anos de formação via Pacto, e, da professora **Lírio do Vale**, que é a única professora efetiva do grupo pesquisado, fato que nos levou a considerar esses dois pontos como importantes (maior tempo de formação e estabilidade funcional), para garantir o direito

de alfabetização plena às meninas e aos meninos, até o 3º ano do Ciclo de alfabetização, como prevê o PNAIC. Embora haja fragilidades, a implementação do Programa responde de forma positiva na escola pesquisada.

A nossa pesquisa demonstra que uma professora alfabetizada não apresentou entusiasmo durante o desenvolvimento das suas atividades nas salas de aula, pois suas aulas não seguiam as orientações do PNAIC, tanto em relação à sequência didática quanto em relação aos materiais pedagógicos, conforme registro no caderno de campo. Nas aulas da alfabetizadora, no período de observação, foram mais a base de materiais fotocopiados e atividades copiadas do quadro negro.

O Caderno de Formação do Professor (BRASIL, 2012) ressalta a importância do uso de materiais simples produção/aquisição: abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras, obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas, bem como, o uso de equipamentos tecnológicos que permitam ao docente planejar situações didáticas diversificadas e que estimulem a ampliação dos letramentos, tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores. Desses recursos citados, foi observada a utilização desses pelas alfabetizadoras, **Lírio do vale, Tulipa e Amarílis**.

A melhoria da prática requer muito mais do que a elaboração de um bom material de orientação ou de um programa de formação continuada como o PNAIC. Seria necessária realmente a efetivação do Núcleo de Alfabetização no CEFAPRO, como diz o material:

O Conselho ou Núcleo de Alfabetização pode ser responsável por discutir as propostas de ação da equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação e monitorar os trabalhos nas escolas, a fim de que os princípios pedagógicos da rede de ensino sejam contemplados e as aprendizagens sejam alcançadas. Os representantes das escolas, por outro lado, precisam contar com a participação ativa e intensa dos docentes para a construção das propostas. Desse modo, o Conselho, formado por representantes da gestão central da Secretaria de Educação, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, estudantes, pais e funcionários, pode fazer a articulação entre as escolas e a equipe central (BRASIL, 2012, p. 11).

O papel do Conselho ou Núcleo é primordial para que ações políticas de professores que compõem o núcleo possa de fato, discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe, propondo à gestão central da rede estratégias de composição e organização das equipes de trabalho, lutando para garantir que todos os professores das escolas tenham tempo disponível para o planejamento,

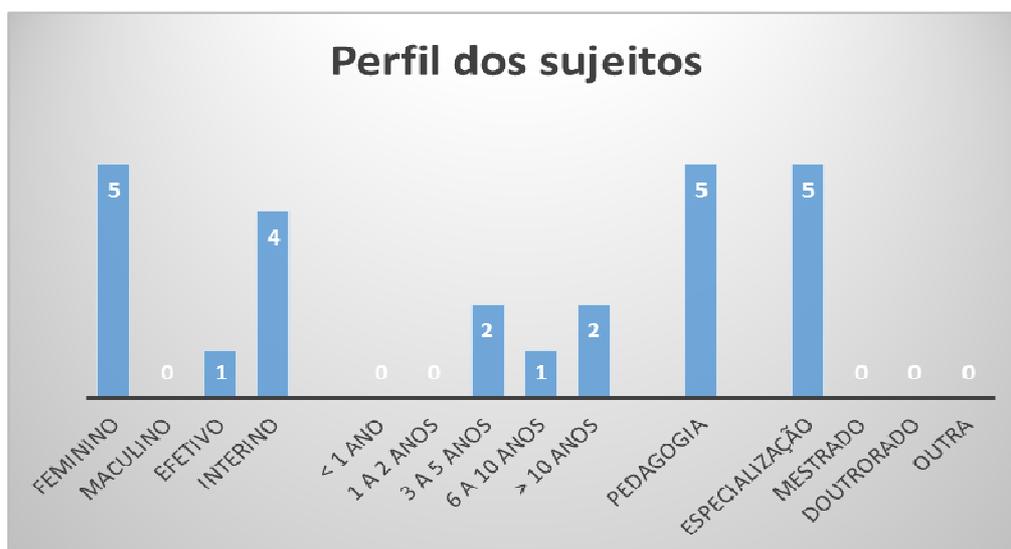
desenvolvimento das ações e formação continuada. Na prática isso não está acontecendo, como veremos nas análises, a seguir.

4.4 O perfil dos sujeitos da pesquisa

A sociedade contemporânea apresenta um alto grau de complexidade e a compreensão das transformações por que ela passa requer um olhar igualmente complexo e multidimensional. Percebemos que a maneira como a condição de sujeito social é percebida na sociedade moderna evoluiu com o passar do tempo. Isso comprova a importância de recorrermos à história para acompanhar as mudanças e intervir como sujeitos históricos que somos. Portanto, mapear e entender os problemas sociais contemporâneos ajuda-nos a compreender o mundo em que vivemos.

Dessa forma, procuramos analisar o perfil das 5 (cinco) professoras alfabetizadoras, conforme gráfico 1, a seguir, para refletir sobre processo de formação continuada delas por meio do PNAIC na inter-relação com as práticas pedagógicas que desenvolvem nas suas respectivas salas de aula enquanto alfabetizadoras.

Gráfico 1. Perfil dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora em junho de 2016.

Ao analisar o perfil das professoras alfabetizadoras que foram pesquisadas, podemos destacar alguns pontos relevantes como: sexo, formação inicial, tempo de atuação na alfabetização e qualificação. Iniciaremos a nossa análise abordando a questão de *sexo*. Conforme os dados apresentados no gráfico 1, todas as alfabetizadoras são do sexo feminino. Chamou-nos a atenção essa questão, por todas elas serem do sexo feminino. A nosso ver, isso nos remete a uma discussão mais acurada sobre gênero, uma vez que:

Na literatura, a questão de gênero é tratada sob dois pontos de vista. Um, ligado ao fator biológico, ou seja, ser homem ou mulher, pela determinação do sexo como ponto de partida e que, por sua natureza constitutiva, é imutável. Outro, ligado ao aspecto cultural, e, por ser cultural, pode ser transformado, o qual exerce um papel preponderante na orientação da escolha pelos cursos de licenciatura. Ser homem ou mulher, professor ou professora tem uma forte significação numa profissão como a de docente numa sociedade em constante transformação. Tratar da relação entre gêneros é tratar dos papéis atribuídos culturalmente pela sociedade a cada sexo, principalmente no setor educacional, conforme os seus diferentes níveis de ensino.

Historicamente tem-se constituído arbitrariamente no imaginário popular um forte pensamento de que determinadas profissões na sociedade são ‘mais adequadas’ para homens ou para mulheres. E, certamente, esse imaginário vem legitimando o pensamento dos estudantes no momento da escolha por um curso de formação para o exercício de uma profissão (MILANESI et.al., 2008, p. 48).

Quando se fala em homem e mulher, imediatamente associa-se com o corpo físico com o qual o indivíduo nasceu, mas para a Sociologia o que interessa é a natureza da masculinidade e da feminilidade, que não é nada fácil de qualificar.

Na Sociologia, normalmente se usa o termo *sexo* para definir as diferenças anatômicas e fisiológicas que definem o corpo masculino do feminino. Já o termo *gênero* se refere às diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres. Conforme nos apresenta Milanesi et. al. (2008), ao tratarmos da relação entre gêneros estamos tratando dos papéis atribuídos culturalmente pela sociedade a cada sexo, principalmente quando nos referimos à educação, de acordo com os diferentes níveis de ensino. Dessa forma, tem-se constituído no imaginário popular um forte pensamento de que determinadas profissões na sociedade são “mais convenientes” para homens, outras para mulheres (como é o caso da alfabetização das crianças em tenra idade).

Historicamente os cursos de licenciaturas têm sido frequentados na sua maioria por mulheres. Assim, percebemos a feminização da docência, sendo que a maior concentração de mulheres se dá no Curso de Pedagogia, o qual prepara professores para o exercício da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso dos sujeitos da nossa pesquisa, a qual apresenta todos os sujeitos do sexo feminino e formados em Pedagogia.

Ao apresentar o cenário da profissão docente, Gatti (2009) demonstra que a docência se apresenta como uma boa oportunidade de emprego para as mulheres. Na sua pesquisa a autora cruza os dados, *condição na família* com o *sexo* do docente, e, repete-se a prevalência do sexo feminino, como em nossa pesquisa, dando indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. Esses dados se confirmam com os sujeitos da nossa pesquisa, pois das 5 (cinco) professoras que responderam ao questionário, 4 (quatro) são provedoras do sustento da sua família.

Para compreender melhor a questão de gênero, Milanesi et. al. (2008) recorrem à história e nos apresentam o fato de que a entrada das mulheres no exercício do magistério é um fenômeno que começa na segunda metade do século XIX, sendo resultado de muitas disputas e polêmicas. O ensino primário está historicamente associado ao imaginário social fundado no “dom” ou na “aptidão” que as mulheres têm naturalmente de cuidarem das crianças. A pesquisadora Lelis (2014), ao realizar uma investigação sobre trajetórias de vida de professoras primárias, aponta que diferentes construções sociais de gênero feminino se manifestaram historicamente, levando as professoras a ingressarem e a permanecerem no ofício. A autora afirma que fatores como familiaridade com o ofício, o peso da educação feminina, a necessidade imediata de obter um emprego seguro no mercado de trabalho e a conciliação entre o cuidado da família e o trabalho levaram as professoras a escolherem o ofício da docência.

Na pesquisa apresentada por Lelis (2014) fica evidenciado que o sexo é um parâmetro importante para compreender as diferentes motivações para a escolha da profissão, o que reflete na nossa pesquisa onde os dados demonstram que os professores alfabetizadores da *Escolinha do Junco* são exclusivamente do sexo feminino, sendo quatro dos sujeitos da pesquisa provedores do sustento da família, conciliando o cuidado da casa com o trabalho docente.

Outro elemento que nos ajuda a compreender o perfil das professoras alfabetizadoras da nossa pesquisa é a *situação funcional*. De acordo com os dados, dentre as 5 (cinco) que responderam aos questionários, temos apenas uma efetiva e 4 (quatro) contratadas, representando, dessa forma uma maioria tendo o contrato interrompido no final de cada ano letivo, e que, por sua vez, estará passando por uma contagem de pontos para assumir uma sala de aula no ano seguinte.

Essa situação de transitoriedade no contrato das professoras alfabetizadoras resulta em falta de sincronia entre formação continuada e desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras na escola pesquisada, como pudemos constatar, vejamos: a professora Camélia Rosada participou da Formação Continuada do PNAIC em 2013, porém em 2014 e 2015 assumiu uma turma de segundo Ciclo e não pôde mais participar da formação; a professora Amarílis, participou da formação e atuou no primeiro Ciclo apenas em 2014 e 2015; a professora Gardênia atuou no primeiro Ciclo apenas em 2015; a professora Lírio do Vale por sua vez participou da Formação do PNAIC em 2014 e 2015. Conforme constatamos, das 5 (cinco) professoras alfabetizadoras, apenas a professora Tulipa participou da formação

continuada no período de 2013 a 2015 e atuou como professora alfabetizadora no primeiro Ciclo.

Esse tipo de lógica acaba reproduzindo dicotomias (efetivo/interino, continuidade/descontinuidade) que contribuem para a rotatividade dos professores alfabetizadores, comprometendo a eficácia da política de formação do PNAIC, pois como observamos apenas uma professora pôde participar da formação continuada durante os três anos de Pacto, podendo, assim, aplicar as atividades orientadas na formação e contribuindo para com a melhoria de suas práticas pedagógicas de alfabetização. Se a alfabetização é a base para a aquisição da escrita, sendo o PNAIC um investimento para que a alfabetização de meninos e de meninas se efetive ao final do primeiro Ciclo, percebemos que há necessidade de se garantir que os professores que participam da formação ministrada pelo Programa permaneçam tanto na formação quanto nas turmas de primeiro Ciclo. Se não há política para garantir essa coerência, logo o PNAIC passa a ser apenas mais um pacote de governo e não um compromisso real para garantia da alfabetização como preconizada nos discursos e documentos oficiais de governo.

Em relação ao *tempo de atuação* como professora alfabetizadora, a nossa pesquisa mostra que as professoras têm experiência com a alfabetização, pois o mínimo de atuação apresentada foi: de 3 a 5 anos, duas professoras; de 6 a 10 anos, uma professora; e, com mais de 10 anos de experiência, duas professoras. Ressaltamos que, entre as professoras com mais de 10 anos de atuação na alfabetização, temos uma professora efetiva e uma interina.

No cotidiano é comum ouvirmos as pessoas relatarem que foram alfabetizadas em casa pelos pais, pelos irmãos mais velhos ou por vizinhos. Às vezes, a alfabetização tem histórias riquíssimas, porém em se tratando de alfabetização no âmbito escolar, os docentes recebem formação inicial que deve servir de base para suas práticas pedagógicas em salas de aula, no processo de alfabetização, construir suas identidades profissionais com base nos saberes oriundos das experiências vividas.

De acordo com Nóvoa (1998), a forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. Cada um tem a sua maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, uma maneira que se constitui quase que como ‘uma segunda pele’, do ponto de vista profissional.

Embora a experiência seja importante, precisamos compreender também que a competência do professor está ligada ao conhecimento de muitos aspectos da sua atuação como educador e como professor alfabetizador, como reforça Cagliari (1998). Desta forma, justifica-se a necessidade da formação do PNAIC, evidenciando as mudanças ocorridas no processo de alfabetização, reafirmando que os docentes precisam estar atualizados. Como já fizemos referência ao livro *Ofício de Professor*, no qual os pesquisadores Tardif e Lessard (2014) demonstram que, os docentes têm resistência à mudança, em outras palavras, esses autores afirmam que: “se os docentes transformam suas práticas pedagógicas e as adaptam, é sempre lentamente e como que em marcha a ré” (TARDIF E LESSARD, 2014, p. 13).

Em consonância com os autores citados, Nóvoa (1998), também afirma que por vezes os professores são profissionais muito rígidos e com dificuldades em abandonar certas práticas, principalmente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Durante a nossa pesquisa foi possível perceber que embora participassem da formação continuada com sugestões inovadoras de práticas pedagógicas, ao trabalharem em salas de aula algumas alfabetizadoras que pesquisamos seguiam suas práticas cotidianas.

A análise do gráfico 1, anteriormente apresentado, nos leva ainda a dois dados muito importantes a serem considerados no perfil das alfabetizadoras, a *Formação Inicial e Qualificação das Professoras* alfabetizadoras, confirmando que 100% têm Licenciatura Plena em Pedagogia e 100% com nível de Especialização. Como mencionamos anteriormente, no diálogo com Tardif e Lessard (2014), o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo que exige um verdadeiro profissionalismo daqueles que o exercem.

A preocupação com a profissão docente no Brasil começa a esboçar-se na segunda metade do século XVIII. A partir do século XVIII não é permitido ensinar em nosso país sem uma licença ou autorização do Estado. Passa-se a exigir do professor um documento, uma licença para poder atuar, que se constitui em um suporte legal ao exercício da atividade docente. A criação dessa licença é um momento decisivo do processo de profissionalização docente, pois se define um perfil de competências técnicas para o recrutamento dos professores, conforme salienta Nóvoa (1999). No final do século XIX criaram-se Escolas Normais para a formação daqueles que exerceriam a função docente no Brasil.

Em relação à formação de professores no Brasil, Saviani (2009) aponta que o curso de Pedagogia, tal como aconteceu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre

dois modelos: o aspecto pedagógico-didático e o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Segundo o Saviani (2009, p. 148):

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não logram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Esse é o cenário da formação de professores, atualmente, por um lado há o desejo por um preparo profissional bem consistente, com sólida cultura pedagógica, por outro, há uma secundarização dos conteúdos culturais-cognitivos no seu processo de formação. Sendo assim, justifica-se a dificuldade de os professores em atender as necessidades específicas das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Parafraseando Lélis (2014), culpabilizados porque não respondem às exigências da atividade escolar diária, os docentes se encontram no meio de um fogo cruzado de poderes e contra poderes, numa história de isolamento no interior da sala de aula. Esse sentimento pode ser percebido nas repostas apresentadas nos questionários e nas entrevistas, como demonstraremos adiante.

Para a obtenção dos dados da nossa pesquisa aplicamos um questionário contendo 12 (doze) questões, das quais 4 (quatro) permitiram traçar o perfil dos sujeitos entrevistados e oito questões nos permitiram ter uma visão geral da Formação Continuada implementada pelo PNAIC. As respostas estão sintetizadas em tabelas por meio da construção de classes e categorias de inteligibilidade.

4.4.1 Os critérios de seleção para a participação da formação continuada no PNAIC

Em relação ao critério de seleção dos professores para participarem da formação continuada do PNAIC, construímos duas categorias a partir das respostas de nossas interlocutoras: *Seleção automática* e *participação espontânea*. A formação inicial tem o objetivo de fornecer ao professor um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos que são necessários à atividade docente, diante das demandas educacionais que surgem e dos avanços científicos os profissionais necessitam de formação contínua, com o objetivo de desempenhar um papel de reestruturação das práticas pedagógicas, fornecendo-lhes novos saberes. Nas palavras de Imbernón (2006), a formação permanente tem a função de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e até mesmo combatê-la, se necessário for.

Tabela 2. Formas de tomada de decisão, condições e critérios para a participação das alfabetizadoras na formação continuada do PNAIC

Decisão para participação	Condições para participação	Justificativas
Seleção automática	Ser professora do 1º Ciclo	“Apenas ser professora das fases do 1º Ciclo” (CAMÉLIA ROSADA). “Estar devidamente cadastrada no 1º Ciclo de Alfabetização e através de uma convocação convite com o credenciamento” (AMARÍLIS). “Ser professora do 1º Ciclo” (TULIPA).
Participação espontânea	O professor é quem decide (ou deveria decidir) ingressar ou não no PNAIC	“Não possui uma seleção, o professor lotado nos anos do 1º ao 3º Ciclo é cadastrado no SIMEC e por opção do professor ele decide se quer o não participar, caso desiste assina um termo desistindo do curso” (GARDÊNIA) “Professores até o 3º ano deveriam participar do PNAIC; sendo automática a inscrição; levando somente a confirmação de minha parte” (LÍRIO DO VALE).

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora em Julho de 2016.

Em se tratando de alfabetização é imprescindível momento de reflexões variadas, principalmente textos que incentivem os professores a selecionar e produzir materiais que oportunizem aprendizagem significativa como é a proposta do PNAIC. Ao perguntarmos sobre o critério de seleção para participarem da formação, 3 (três) professoras afirmaram que ser professora do primeiro Ciclo significa estar selecionada automaticamente. A categoria seleção automática leva-nos a perceber que essas professoras não estão motivadas a participar do Programa de formação, o que nos traz certa preocupação, pois para a Psicologia a motivação é o impulso que leva os seres humanos a se realizarem na vida, sendo, assim, a falta de motivação pode estar afetando negativamente o desempenho humano dessas alfabetizadoras investigadas, pois “o docente é, antes de tudo, uma pessoa que tem uma história de vida, tem sentimentos e aspirações” (MILANESI, 2008, p. 28), assim, é importante pensar no incentivo dos alfabetizadores.

Ressaltamos a insegurança dos professores no processo de atribuição de aulas, como expressa a professora **Tulipa** na entrevista, “com a mudança na portaria de 2015 para a atribuição de aulas em 2016 foi diretamente na assessoria pedagógica, ai não tinha opção de escolha na hora da minha atribuição, não tinha turma do primeiro Ciclo para a Escola Estadual Frei Ambrósio”.

A categoria *participação espontânea* leva-nos a perceber que há um maior envolvimento e aceitação da formação continuada, tendo-a como um processo importante por

meio de reuniões coletivas para estudo, bem como troca de experiências e reflexão sobre a prática. As professoras que se situam na categoria *participação espontânea* afirmam que mesmo estando lotadas no primeiro Ciclo, poderiam optar em participar ou não da formação, ou seja, o professor tem a autonomia de participar ou não. As respostas das professoras sobre o critério de seleção para participarem do PNAIC confirma que ser professora do primeiro Ciclo, automaticamente, está cadastrada a participar da formação, porém justificam que tinham a opção de não participar.

Na fase de observação da pesquisa percebemos que havia três critérios de seleção para a participação das professoras na formação do PNAIC, sendo um deles elas estarem cadastradas no Censo escolar. O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar. Nenhuma das professoras pesquisadas mencionou o terceiro quesito, o do Censo Escolar.

4.4.2 Eixos temáticos da formação continuada no PNAIC

O Caderno de Apresentação do PNAIC apresenta as unidades do curso na formação continuada, discriminando detalhadamente a organização das temáticas gerais para cada curso. Quando aplicamos o questionário aos sujeitos, o PNAIC estava no terceiro ano de formação, havia completado o curso de Português e Matemática, lembrando que a formação continuada do PNAIC trabalha na proposta interdisciplinar. Acreditamos que em três anos de curso os alfabetizadores teriam embasamento teórico e prático para dar informações sobre a formação que receberam ao longo desse triênio. Ao analisar as respostas da tabela 3 destacamos duas posturas das alfabetizadoras frente à formação do PNAIC: *engajamento* e *desengajamento*.

Tabela 3. Posturas, áreas e eixos temáticos voltados à alfabetização na formação continuada do PNAIC

Posturas das alfabetizadoras	Áreas de estudo	Eixos temáticos estudados na formação continuada do PNAIC
Desengajamento	Linguagem: oralidade; leitura; produção de texto; Matemática.	<p>“<i>Língua Portuguesa (linguagem, oralidade, leitura e produção) e Matemática</i>” (CAMÉLIA ROSADA).</p> <p>“<i>Foram estudados os eixos de aprendizagem de Linguagem e matemática, nesses eixos já estudei os direitos de aprendizagem tanto de língua portuguesa e matemática, cada eixo descreve as capacidades que precisam ser avaliadas e trabalhadas</i>” (AMARÍLIS).</p> <p>“<i>Compreensão e valorização da escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura e desenvolvimento da oralidade</i>” (TULIPA).</p>
Engajamento	Métodos para alfabetização Fases de desenvolvimento da criança. Currículo; inclusão; DCNs; Ciclo de Alfabetização; Interdisciplinaridade; Linguagem; Gestão Escolar; Matemática.	<p>“<i>Fases da escrita; métodos e metodologia para alfabetização; fundamentação teórica sobre as fases da criança</i>” (GARDÊNIA).</p> <p>“<i>Currículo e inclusão; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Ciclo de Alfabetização; Interdisciplinaridade; Oralidade, leitura e escrita; Gestão Escolar; Alfabetização matemática</i>” (LÍRIO DOS VALES).</p>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

As respostas das professoras **Camélia Rosada, Amarílis e Tulipa**, que estão na categoria desengajamento, enfatizaram as questões de Matemática e Língua Portuguesa, deixando de mencionar temáticas estudadas. Em relação à categoria *engajamento*, destacamos as respostas das professoras **Gardênia e Lírio do Vale** que citaram outras temáticas da formação do PNAIC, como: métodos para alfabetização, fases de desenvolvimento da criança, currículo, inclusão, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Ciclo de alfabetização, interdisciplinaridade e Gestão Escolar.

A palavra engajamento, de acordo com o dicionário de Língua Portuguesa, dentre vários significados destacamos participação, posição em face das questões políticas e sociais. Tem como sinônimo os termos pacto, acordo, contrato, ajuste. Em se tratando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, faz-se necessário o engajamento de cada alfabetizador na formação, primando pela leitura dos materiais, pois a formação continuada passa por dois momentos importantes, a reflexão individual e coletiva.

4.4.3 As contribuições do PNAIC para com as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras

Mediante o objetivo da nossa investigação de analisar a Formação Continuada implementada por meio do PNAIC, identificando a influência de suas orientações nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres-MT, as respostas apresentadas na tabela 4 (quatro) são de grande relevância para o nosso trabalho.

Tabela 4. As contribuições da formação continuada proporcionada pelo PNAIC: posturas e inovação das práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras

Posturas frente às orientações	Possibilidade ou não de inovação	As contribuições que a Formação Continuada do PNAIC trouxe para a prática pedagógica
Resistência à mudança	Nada de novo	<i>“Nada de novo. Muita leitura (teoria) e na prática algumas tarefas de casa que deram muito trabalho, que muitas vezes tinha que esquecer a nossa realidade para realizar as tarefas” (CAMÉLIA ROSADA).</i>
Aberto à mudança	Crescimento; Inovação; dinâmica em planejar e conduzir melhor a prática pedagógica. O trabalho com materiais concretos; os direitos de aprendizagens dos alunos; a sequência didática de atividades; avaliação; uso de recursos tecnológicos.	<i>“O trabalho com materiais concretos; os direitos de aprendizagens dos alunos; a sequência didática de atividades; planejamento e avaliação” (AMARÍLIS). “A formação do PNAIC me fez crescer, inovar a dinâmica em planejar e conduzir melhor a prática pedagógica” (TULIPA). “Sequência didática; materiais (modelos) de jogos e livros paradidáticos” (GARDÊNIA). “Participei somente nos anos de 2014 e 2015. As orientações e leituras permitiram que continuasse com as práticas pedagógicas desempenhadas por mim em sala de aula, inovando algumas, principalmente no uso de recursos tecnológicos” (LÍRIO DO VALE).</i>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

Ao analisar as repostas das professoras alfabetizadoras, percebemos que ficaram evidenciadas duas categorias: *Resistência à Mudança* e *Abertura à Mudança*. Fazendo referência as ideias apresentadas por Nóvoa (1998), concordamos com esse autor, quando salienta que cada professor tem a sua própria maneira de organizar as aulas, de se movimentar na sala de aula, de utilizar os meios pedagógicos. Porém, de acordo com o autor, de certa forma isso constitui um efeito de rigidez, que nos torna, às vezes, resistentes à mudança. Por outro lado, o autor nos adverte que “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de um processo de reflexão e de apropriação pessoal” (NÓVOA, 1998, p. 30).

Ao organizar o livro *Ofício de Professor*, Tardif e Lessard (2014) convidaram uma dúzia de pesquisadores internacionais para apresentarem recentes reflexões sobre a profissão e a formação docente nas suas respectivas sociedades. O livro apresenta pesquisas realizadas na França e em outros países, como: Estados Unidos, Canadá, Grã-Bretanha, dentre outros, sobre

as práticas pedagógicas dos docentes de ofício. Segundo os autores, as pesquisas revelam que os professores se mostram frequentemente *tradicionalistas*, e, muitas vezes, desconfiados em relação às tentativas de transformação do seu trabalho, não rejeitando automaticamente os esforços para melhorarem as suas práticas e adaptá-las às últimas inovações pedagógicas.

Recorrendo a Nóvoa (1998), o autor comenta que os professores se encontram atualmente nas escolas, diante de vários paradoxos: por um lado são olhados com desconfiança, sendo acusados de serem profissionais medíocres e de terem formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante, sendo considerados como elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e do progresso social e cultural do país. A julgar por este paradoxo, cabe-nos recorreremos à pergunta de Imbernón (2006, p. 13): “Quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?”. Em se tratando de alfabetização perguntamos, quais são as competências básicas do professor no processo de ensino e aprendizagem?

Uma das preocupações da formação continuada do PNAIC é a discussão das competências básicas para o professor alfabetizador, que são apresentadas ao longo dos três anos de formação, no total de 24 (vinte e quatro) cadernos para estudo, fundamentados na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, e estabelece, no art. 30, que os 3 anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, mas também o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como, o aprendizado da Matemática, das Ciências Naturais, da História e da Geografia. O material apresenta diversas estratégias pedagógicas como leitura deleite, sequências didáticas, projetos didáticos e jogos, a fim de proporcionar a motivação na aprendizagem.

O tema inovação educativa e prática docente é amplamente discutido por Imbenón (2006, p. 19), conforme afirma o autor:

Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social.

Analisando atentamente a colocação do autor, destacamos que a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas. Como mencionamos na epígrafe, no início desta

dissertação, fazendo referência a Freire (2011, p. 40): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática”. Nesse sentido, o tradicional não significa descartável, pois há uma diferença entre arcaico e tradicional, conforme salienta Cortella (2014), portanto, vale à pena pensar nas mudanças educativas que transformam o processo de ensino e de aprendizagem. Muitas práticas usadas na década passada não servirão para os alunos de hoje, pois as transformações estão acontecendo de forma acelerada, mas nem por isso elas serão desconsideradas por fazerem parte de nossa história na formação docente.

A formação permanente tem a função de estabelecer um equilíbrio entre a teoria e a prática. Conforme mencionamos no Balanço de Produção, ao discorrer sobre os temas das produções, observamos que as pesquisas apresentadas eram praticamente as mesmas que apareceram no primeiro descritor sobre a formação continuada. Isso nos levou a perceber que há uma relação muito grande entre a formação continuada e as práticas pedagógicas, pois a perspectiva dos professores é a de integrar os saberes da formação aos saberes advindos da prática, para maior interlocução com os embasamentos teóricos obtidos na formação.

Pelos dados apresentados na tabela 4 (quatro), dentre as cinco professoras alfabetizadoras da escola pesquisada, apenas **Camélia Rosada** afirma que a formação do PNAIC não trouxe nada de novo para sua prática pedagógica. Porém, vale ressaltar que a referida professora participou do Programa de formação apenas no ano de 2013, uma vez que nos anos seguintes atuou no segundo Ciclo onde não lhe foi dada a possibilidade de continuar na formação do PNAIC. Sendo professora interina, o processo de contagem de pontos não assegura a continuidade como professora alfabetizadora na mesma escola para dar sequência ao trabalho com seus alunos.

As contribuições da formação continuada do PNAIC, conforme apresentado por **Amarílis e Gardênia** foi em relação à **Sequência didática e à utilização de materiais concretos**. Esses dados despertaram a nossa atenção enquanto pesquisadora, pois a sequência didática está diretamente ligada ao planejamento das atividades, e, planejar, é fundamental para o trabalho pedagógico, assim como a utilização de materiais concretos para o primeiro Ciclo durante o processo de alfabetização. No próprio material do PNAIC encontramos a explicação que precisamos planejar para fazer escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber onde queremos chegar e o quê precisamos ensinar aos nossos alunos.

A sequência didática é apresentada pelo PNAIC como o planejamento do processo de alfabetização e ensino/aprendizagem, tomando por base quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), conforme a proposta do letramento, “o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia” (KLEIMAN, 2005, p.34). O planejamento é imprescindível para o bom desempenho da prática pedagógica, pois considera o nível de desenvolvimento dos alunos e as necessidades de aprendizagem, além das estratégias de ensino a serem utilizadas pelos professores.

Em relação aos materiais pedagógicos, a professora **Gardênia** faz referência aos modelos de jogos e livros paradidáticos que são enfatizados pelo PNAIC. Muitos desses materiais são disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura e pelas secretarias de educação dos estados e municípios, outros são selecionados ou produzidos pelos professores. Dos materiais produzidos pelos professores, podemos destacar o quadro Valor de Lugar, que construíamos com o cartaz de prega no início da nossa carreira profissional em 1993, e, que volta a ser orientado o seu uso pelo PNAIC na atualidade.

Na resposta da professora **Lírio do Vale** fica evidente que ela participou do PNAIC nos anos de 2014 e 2015. Nesse período o curso estava voltado para os cadernos de Matemática, sendo trabalhada a Língua Portuguesa em 2013, porém a dinâmica proposta nos cadernos é voltada para o letramento, o qual favoreceu o dinamismo das aulas como afirma a professora que as orientações e leituras permitiram que continuasse com as práticas pedagógicas desempenhadas por ela em sala de aula, inovando em algumas delas, principalmente no uso de recursos tecnológicos. Desta forma, atendendo a proposta do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 6):

Assim, as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos etc.).

Destacamos a coerência na fala da professora **Lírio do Vale** frente à proposta do PNAIC em relação aos recursos tecnológicos. Sobre essa questão, no livro *Ofício de professor*, Karsenti (2014) defende uma integração sistemática das TIC em todos os cursos de formação para o ensino. Segundo o autor, a aprendizagem das TIC passa pela aquisição de competências transversais que englobam a totalidade da formação. O uso das TIC parece ser um dos grandes desafios para os professores, e, muitas vezes, para a gestão escolar.

Pela informação dos dados apresentados no gráfico 1, a professora **Lírio do Vale** é uma das alfabetizadoras com mais de 10 anos de experiência em alfabetização e a única efetiva do grupo nesta pesquisa, demonstrando bom comprometimento com a formação continuada do PNAIC. Porém, na resposta apresentada na tabela 5 (cinco), a seguir, o sujeito deixou um descompasso em relação à pergunta elaborada referente ao uso de referências teóricas, sendo a resposta não condizente com o questionamento.

4.4.4 Referenciais teóricos utilizados pelas alfabetizadoras

Em vários momentos da nossa produção fizemos referência ao livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, porque acreditamos nos saberes necessários à prática educativa que são apresentados pelo autor. Dentre esses saberes o autor destaca que a reflexão crítica é fundamental na formação permanente dos professores, pois possibilita a superação da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. O autor afirma que, “como professor crítico sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 2011, p. 48). Como educadores é necessário renovar saberes específicos em que a prática se baseia. Entendemos que para alfabetizar há a necessidade de conhecimentos específicos sobre a aquisição de linguagem, sobre técnicas e métodos do ensino da leitura e da escrita, como abordamos nesta dissertação com Cagliari (1998), Ferreiro (1996), Soares (1998), dentre outros.

Tabela 5. Referenciais teóricos lidos e seguidos pelas professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas

Posturas manifestadas	Referências lidas pelas professoras	Comentários apresentados sobre os referenciais teóricos
Leituras Diversificadas	Nenhum em especial	“Não sigo nenhum em especial, pesquiso muito de acordo com a realidade da sala eu vou desenvolvendo o meu trabalho” (CAMÉLIA ROSADA).
Teóricos Específicos	Rodrigues... e Lima Rodrigues.... (2011); FERREIRO, Emília e Cadernos de Pesquisa nº 52. Teberosky, Zabala e Piaget.	“Rodrigues e Lima Rodrigues (2011) fala sobre o objetivo da educação inclusiva; FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. <i>Cadernos de Pesquisa</i> , nº 52, p. 7 - 17, 1985” (AMARÍLIS). “Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Zabala. Esses estudiosos podem me ajudar a compreender melhor os níveis do conhecimento e ampliar os recursos metodológicos” (TULIPA). “Emília Ferreiro, Piaget (Psicogênese) as fases do desenvolvimento” (GARDÊNIA).
Resposta inconsistente	Teórico não identificado	“Sou de acordo que a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra, havendo necessidade de criar um ambiente alfabetizador com materiais variados para atividades de exploração etc.” (LÍRIO DO VALE).

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

Sobre os referenciais teóricos utilizados pelas alfabetizadoras pesquisadas, classificamos as respostas delas em três categorias: *Leitura Diversificada*, *Teóricos Específicos* e *Resposta não condizente*. Na primeira categoria se encontra a resposta da professora **Camélia Rosada**, que chama a nossa atenção quando afirma não seguir nenhum autor em especial; isso nos faz perceber a ausência de um dos saberes necessários à prática educativa de que “ensinar exige segurança e competência profissional” (FREIRE, 2011). A teoria objetiva a orientação da prática, assim acreditamos que o educador precisa recorrer constantemente aos teóricos, conforme a faixa etária e ano/série que estamos atuando para fundamentar e melhorar a prática em sala de aula.

Por outro lado, a nossa pesquisa aponta que três professoras **Amarílis**, **Tulipa** e **Gardênia**, dizem fundamentar suas práticas pedagógicas em autores voltados para o processo de alfabetização e desenvolvimento humano, sendo citados pelas alfabetizadoras, autores como: Teberosky, Zabala e Piaget, incluindo os cadernos do PNAIC.

Sobre a prática de leitura das professoras, ressaltamos um estudo realizado com professores da rede pública de três Estados do Brasil (Maranhão, Minas Gerais e São Paulo) realizado por Gatti (1998), afirmando que embora 69% dos docentes tenham declarado que leem revistas especializadas em educação, a atividade de leitura especializada não parece ser muito intensa: 14% dos docentes declararam não ter lido nada nos últimos anos e 52% afirmaram ter lido apenas alguns textos e artigos. Apenas 18% declararam ter lido livros regularmente. Uma boa parte dos que afirmaram ter lido alguns textos nos três últimos anos não foi capaz de citar um só autor ou título e ainda, uma porcentagem significativa citou somente um. Isso numa amostra de 304 questionários.

A realidade apresentada pela autora parece se repetir em vários lugares do país, mas não é uma situação fácil de analisar. No livro *Ofício de Professor*, Tardif e Lessard (2014, p 10) apontam que:

Em vários países os docentes se sentem muitas vezes isolados, esgotados e por toda parte a sua mensagem é a mesma: eles não têm tempo para fazer tudo e o seu nível de stress aumenta diante dos múltiplos obstáculos e dificuldades que encontram em seu trabalho diário. No plano quantitativo (horas, semanas de trabalho, números de alunos por grupo, etc.), a tarefa dos docentes não variou desde os anos 1960, mas as coisas são diferentes no plano qualitativo, pois vários fatores contribuem para torná-la mais pesada e complexa.

A análise das respostas referentes à prática de leitura por parte das alfabetizadoras pesquisadas nos leva a uma discussão mais detalhada sobre a carga de trabalho das

professoras, cada vez mais pesada, e, mais exigente, enquanto os financiamentos se tornam cada vez menores.

Para finalizar a discussão sobre esse tópico, destacamos a resposta apresentada pela professora **Lírio do vale**, que nos levou à categoria, *Resposta inconsistente*, pelo fato da resposta apresentada por ela não corresponder à pergunta elaborada na pesquisa, apresentando a ideia do teórico e não o nome conforme pede o questionário. Pelo conteúdo da resposta, podemos perceber que a professora estava fazendo referência a Freire (2011, p. 79), quando o autor afirma que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Embora, saibamos que faz referência a Paulo Freire, a pergunta era: Quais são seus referenciais teóricos para a alfabetização? Logo, a resposta esperada era a citação dos autores que dão embasamento teórico à sua prática pedagógica.

Outra pergunta primordial para a nossa pesquisa está voltada para as dificuldades enfrentadas pelas alfabetizadoras nas suas práticas pedagógicas, e que, nos trouxe dados bem interessantes, como os apresentaremos, no item a seguir.

4.4.5 Dificuldades enfrentadas pelas professoras alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas

Conforme as ideias defendidas por Gimeno Sacristán (1999), a dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se também por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais.

Tabela 6. As dificuldades enfrentadas na prática pedagógica das professoras no processo de alfabetização das crianças na escola pesquisada

Necessidades	Tipos de dificuldades	Explicações das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica
Integração Família/escola	Falta de interesse dos alunos; famílias desestruturadas e que não apoiam e coordenador que não ajuda.	<p>“A falta de interesse dos alunos, as famílias que não apoiam e falta de estrutura da família e as escolas, coordenador que não ajuda” (CAMÉLIA ROSADA).</p> <p>“O apoio da família, participação efetiva dos pais faz a diferença no desenvolvimento do aluno” (TULIPA).</p> <p>“Acompanhamento familiar pouco interesse de algumas famílias em tomar atitudes para buscar outros acompanhamentos para a criança” (GARDÊNIA).</p> <p>“Pelo fato de participar de grupo de estudo, de planejar aulas criativas e estimulantes, insistir no sucesso do aluno a maior dificuldade é a participação e apoio efetivo da família, desde</p>

		<i>encaminhar seus filhos para escola, materiais escolares até o acompanhamento nos deveres de casa” (LÍRIO DO VALE).</i>
Equipe Multidisciplinar	Falta de diagnóstico de alguns alunos que dependem de um psicopedagogo, psicólogo; dificuldade no trabalho com aluno surdo e mudo.	<i>“A dificuldade está no diagnóstico de alguns alunos que dependem de um psicopedagogo, psicólogo ou tratamento que está fora do meu requisito de capacitação. Outra dificuldade o trabalho com aluno surdo e mudo, não sei língua de sinais” (AMARÍLIS).</i>

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

Nesse sentido, os saberes indispensáveis à prática docente, apresentados por Freire (2011), ganham relevância tanto para educadores progressistas quanto conservadores, como cita o autor. A reflexão crítica sobre a prática oportuniza ao professor ser o sujeito de sua própria prática pedagógica. “A prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2011, p. 39).

Para falar da prática pedagógica necessita-se argumentar sobre currículo, pois para Gimeno Sacristán (2000), o currículo é uma *práxis* emanada de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens. O autor afirma que o currículo:

É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (GIMENO SACRISTAN, 2000, p. 16).

Podemos entender nesta citação a prática pedagógica está relacionada às funções social e cultural da escola, e, trabalhar o currículo é estabelecer conexão com os princípios da educação, pois de alguma forma, o currículo reflete o conflito de interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos, como ressalta o autor citado. Dessa forma, para se pensar a prática pedagógica é necessário também refletir sobre o fim da educação.

Como citamos, anteriormente, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96, em seu art. 2º, a educação é dever da família e do estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, bem como, do seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Ao analisar o fim da educação, Nóvoa (2014) faz referência ao livro publicado por Ivan Illich, em 1970, que fazia crítica ao sistema escolar, porém o que ocorreu no decurso da

história foi o contrário, as famílias buscaram mais as escolas, abrindo mão de suas funções educativas e culturais, transferindo toda responsabilidade às instituições. Assim, para o autor, assistimos na atualidade uma expansão dos sistemas escolares e a necessidade de parcerias entre família e escola na tarefa de educar.

Enquanto Illich propôs uma sociedade sem escolas, Nóvoa (2014) faz uma reflexão da escola Sem Sociedade, pois segundo o autor estamos diante de uma ruptura do pacto histórico que permitiu a consolidação e a expansão dos sistemas públicos de ensino e que se constituiu numa das marcas da civilização no século XX. Sobre essa questão o autor salienta que:

‘Sem Sociedade’, porque hoje, para muitos alunos e muitas famílias, a escola não tem nenhum sentido, não se inscreve num conceito coerente do ponto de vista dos seus projetos pessoais e sociais. Não conseguiremos em nossas reflexões se não percebemos o alcance dessa dupla ausência de sociedade que, paradoxalmente, projeta sobre os docentes um excesso de esperanças e de missões, que eles não são capazes de realizar por si mesmos (NÓVOA, 2014, p. 220).

As reflexões do autor citado anteriormente vêm ao encontro das respostas das professoras alfabetizadoras. Dentre as cinco professoras que responderam ao questionário, quatro apontaram como maior dificuldade *a falta de participação dos pais e do apoio efetivo da família*, portanto, as respostas foram agrupadas em duas categorias: *Integração família/escola* e *equipe multidisciplinar*. Ao referir sobre a Escola Sem Sociedade Nóvoa (2014) enfatiza que ao longo do século XX concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram se misturando com as ideologias da salvação, com isso, alimentou-se a ilusão de que a escola é um lugar de redenção pessoal e de regeneração social.

Sobre a *integração família/escola*, concordamos com Cortella (2014, p. 99), ao afirmar que, “só uma consistente e transparente parceria entre família e escola” pode dar conta dos fins da educação. Segundo o autor, é necessário que em ambas as dimensões haja humildade pedagógica para saber que sozinho é difícil saber o quê fazer, pois estamos diante de uma velocidade das mudanças em todos os aspectos da vida.

A professora **Lírio do Vale** deixa claro que a sua maior dificuldade está na *falta de participação e apoio efetivo da família*, desde encaminhar seus filhos para escola, aquisição de materiais escolares até o acompanhamento dos filhos nos deveres de casa. Assim, reforçamos as ideias de Cortella (2014), afirmando que não é papel da escola nem da família fazer essa tarefa só, pois o projeto educativo é coletivo e não individual, portanto, precisa de parceria entre escola e família. O caderno de apresentação do PNAIC também reforça a

importância da participação da família como um dos fatores que contribuem para a aprendizagem das crianças.

Em relação à categoria Equipe Multidisciplinar queremos destacar a organização de equipes de trabalhos prevista no material do PNAIC:

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais. Sobre cada uma dessas instâncias, trataremos a seguir. A equipe ligada à gestão central da Secretaria deve ser formada por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem. É de fundamental importância que esta equipe seja formada por um grupo destinado a refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas. Essa equipe ligada à gestão central de cada rede tem como ponto de partida do seu trabalho a promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares. Isto é, essa equipe precisa planejar ações voltadas à discussão permanente da proposta curricular, procedendo às reformulações sempre que isso se fizer necessário (BRASIL, 2012, p. 9).

Na leitura do material podemos perceber a proposta da existência de uma equipe multidisciplinar para trabalhar na articulação nas unidades escolares, porém pela resposta da professora **Amarílis**, na prática esta equipe não é plenamente atuante. A professora ressalta que uma de suas maiores dificuldades é em relação à criança com deficiência visual e auditiva, embora a escola tenha a sala de recursos.

A sala de recursos foi implantada pela Secretaria de Estado de Educação, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e Lei Complementar nº. 49/98:

Art. 4º Nas unidades escolares que possuem Classes Especiais e ou Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (sala de recursos multifuncionais, serviço itinerante) para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, desde que autorizados pela SUDE/Gerência de Educação Especial, deverá admitir o número de até 03 (três) alunos por turma de Deficiência Múltipla (surdo-cegueira) e de no mínimo 05 (cinco) alunos por turma de: Deficiência Mental, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Condutas Típicas, Altas Habilidades, em conformidade com a Portaria nº. 584/10/GS/Seduc/MT.

Fizemos referência à sala de recursos por ter sido mencionada pela professora **Amarílis** e por fazer parte das dificuldades apresentadas pela professora **Gardênia**, mas não aprofundaremos no assunto nesse momento.

Neste item da nossa pesquisa sobre as dificuldades encontradas pelas alfabetizadoras nas suas práticas, no momento em que aplicamos o questionário no mês de setembro, a formação continuada de docentes em 2015 estava em processo, tendo naquele ano já estudado dois cadernos, dentre eles podemos citar o caderno sobre *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de alfabetização*. Logo a discussão sobre Equipe Multidisciplinar poderá ser esclarecida. No momento da investigação foi apresentada como dificuldade a interação família/escola, destacando o acompanhamento das atividades diárias das crianças nas tarefas escolares, até no encaminhamento dos filhos à escola, pois alguns alunos apresentam muitas faltas, outras dificuldades diz respeito à necessidade de diagnosticar alunos com necessidades especiais. Por outro lado, os cadernos estudados trouxeram avanços nas práticas das alfabetizadoras, como demonstra a tabela número 7 (sete), no item a seguir.

4.4.6 Avanços na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras proporcionados pelo PNAIC

A formação continuada é um processo que se realiza por meio de reuniões coletivas e sistemáticas para estudo, troca de experiências, reflexão sobre problemas encontrados em salas de aula, enfim, tomada de decisões em relação ao ensino-aprendizagem. Essa prática tem ocorrido na escola pesquisada, desde a década de 1990, mesmo antes de ser institucionalizado o projeto Sala de Educador, como já mencionamos anteriormente.

No material de formação encontra-se a justificativa de que o PNAIC surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena às meninas e aos meninos, até o 3º ano do Ciclo de alfabetização, busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. O Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, visando contribuir com as suas práticas pedagógicas. Por isso, o nosso interesse em saber: quais os avanços obtidos pelas alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização.

Tabela 7. Avanços obtidos na prática pedagógica das professoras durante o processo de alfabetização das crianças na escola pesquisada

Ações afirmativas	Atividades desenvolvidas	Avanços obtidos na prática pedagógica durante o processo de alfabetização
Troca de experiências	Troca de experiências com os colegas, leituras, planejamento das atividades	<i>“Na troca de experiências com os colegas, algumas leituras, uma forma mais organizada e planejar as atividades”</i> (CAMÉLIA ROSADA).
Dinamismo na prática	Direito de aprendizagem Alfabetização de matemática, utilização com frequência de materiais concretos Produção de textos pelos alunos.	<i>“O avanço principal na minha prática é saber que cada aluno tem seu direito de aprendizagem. Na alfabetização o trabalho diferenciado”</i> (AMARÍLIS). <i>“Muitos, principalmente na alfabetização de matemática, utilização com frequência de materiais concretos”</i> (TULIPA). <i>“Ver os alunos crescendo, avançando na sua aprendizagem, lendo e produzindo”</i> (GARDÊNIA).
Permanência dos alunos	Trazer e permanecer os alunos faltosos na escola.	<i>“Conseguir trazer e permanecer os alunos faltosos na escola”</i> (LÍRIO DO VALE).

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

Um programa de formação, como aborda Tardif e Lessard (2014), objetiva ampliar gradativamente os horizontes do educador e fortalecer sua atuação educativa com mais competência, sendo fundamental para consolidar a prática pedagógica, pois na reflexão coletiva expande-se a visão dos docentes para perceber as relações da educação na escola, no município, ampliando-se para o estado, o país e até fora dele. Acreditamos que através da formação continuada, individual ou coletiva, no processo de reflexão o educador tem a possibilidade de emancipar-se crítica, intelectual e politicamente, como encontramos na concepção de educação, de Freire (2011), Mészáros (2008), dentre outros educadores.

A proposta de formação do PNAIC destaca que é necessário ao professor estar em constante atualização para sair da qualidade de ministrador de aulas, tendo capacidade de motivar o aluno, ressaltando a ludicidade no processo de alfabetização. Diante das respostas obtidas, conseguimos visualizar três categorias relacionadas aos avanços obtidos na prática pedagógica das alfabetizadoras: *Troca de experiências*, *Dinamismo na prática* e *Permanência dos alunos*. A troca de experiências é um dos pontos fortes da formação do PNAIC, pois uma das ações na formação era o relato de experiências que se apresentava nos encontros, a observação confirmou grande entusiasmo dos participantes, porém nas respostas dos questionários, encontra-se nesta categoria apenas a professora **Camélia Rosada**. As alfabetizadoras **Amarilis**, **Tulipa** e **Gardênia** encontram-se na categoria *Dinamismo na prática*, levando-nos a entender que houve um grande avanço em suas práticas pedagógicas a partir da formação do PNAIC, despontando em três classes de inteligibilidade: *Direito de*

aprendizagem, Alfabetização em matemática com utilização de materiais concretos e *produção de textos* pelos alunos.

Em relação ao *Direito de aprendizagem* o material está amparado no direito à Educação, garantido a todos os brasileiros conforme prevê a LDBEN 9.394, que estabelece no Art. 32:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 06 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Abordar os direitos de aprendizagem, bem como, os fins da educação parece-nos uma boa estratégia, pois amplia nossos horizontes e nos coloca diante de situações reais, principalmente quando nos deparamos com as realidades apresentadas no livro *Cidadão de Papel*, de Dimenstein (2012). Acreditamos que no início do ano letivo as unidades escolares deveriam focar no estudo desses temas, para ampliar o horizonte de compreensão dos professores sobre o papel da escola no que tange a oferta de uma educação de qualidade.

As outras duas classes citadas, *Alfabetização em Matemática*, com utilização de materiais concretos, e, *produção de textos* pelos alunos vai ao encontro da Proposta de Alfabetização e Letramento, abordada no capítulo III desta dissertação. Ao observar as respostas das alfabetizadoras pesquisadas, percebemos que três delas, neste caso representando a maioria, confirmam que: a formação do PNAIC trouxe avanços para as práticas pedagógicas tornando as aulas mais dinâmicas.

Na resposta da professora **Lírio do Vale** destacamos a categoria *Permanência dos alunos*, pois a alfabetizadora relata que sua prática “*permitiu trazer de volta alunos faltosos*”. O material de formação do PNAIC sugere diferentes atividades a serem realizadas na escola, proporcionando dinamismo na prática:

A realização de atividades no âmbito da escola, que assegurem a participação desses diferentes segmentos da comunidade, constitui-se, via de regra, como propulsora de aprendizagens da criança. A organização das feiras de conhecimento, das feiras de literatura, dos saraus, das festas, das reuniões de discussão sobre a proposta curricular, das reuniões de avaliação da escola é uma forma de comprometer todas as pessoas com a aprendizagem dos meninos e das meninas.

Por meio das feiras de conhecimento (ou feiras científicas), por exemplo, as crianças aprendem, mas também socializam saberes, buscando soluções para os problemas de seu contexto social. Estas atividades são, geralmente, vivenciadas em espaços diversos da escola. Assim, os diferentes ambientes escolares merecem cuidados, merecem tratamento adequado quanto à conservação, à limpeza, às melhorias, no intuito de fazer com que todos se sintam motivados a permanecer na escola.

Sem dúvida, edificações bem cuidadas, número “adequado” de alunos por sala de aula, salas bem equipadas, iluminadas e ventiladas não só estimula a permanência das crianças no espaço escolar, como também a convivência da comunidade na escola. Em resumo, é importante garantir um espaço físico ampliado, com biblioteca, pátio, espaço para a prática de esportes, sala de informática, salas de aula, bem conservado e adequado, o que envolve também evitar salas superlotadas, para o desenvolvimento das atividades planejadas de forma que todos possam participar efetivamente (BRASIL, 2012, p. 15).

Quando o material sugere práticas pedagógicas por meio das Feiras de Conhecimento, ressaltamos que a escola pesquisada trabalha com essa atividade desde 1997, já realizou a sua 8ª edição ao longo desses anos. Por ser uma prática contínua da escola, e sugestão do material do PNAIC, a professora Lírio do Vale desenvolveu projetos com alunos do primeiro Ciclo e um dos trabalhos desenvolvidos pela alfabetizadora teve aprovação em nível nacional, sendo apresentado em Evento Científico no estado de Pernambuco. A formação do PNAIC contribuiu para troca de experiências e desenvolvimento de projetos com estratégias pedagógicas como demonstra a nossa pesquisa e outras investigações citadas no balanço de produção, Vieira (2015) e Santiago (2015).

O trabalho da professora foi resultado de leituras realizadas nos livros de leitura disponibilizados pelo MEC e que instigou a curiosidade epistemológica dos alunos. Muitos trabalhos foram desenvolvidos a partir da leitura Deleite, onde cada educador pode criar diferentes estratégias para a sua sala de aula. Vamos aprofundar um pouco mais sobre os materiais didáticos no próximo tópico.

4.4.7 As contribuições dos materiais didáticos nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras

Para trabalhar com a turma de alfabetização é imprescindível o manuseio de materiais didáticos, os mais variados possíveis. O material de formação do PNAIC reconhece que, para tratar a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos. Alguns materiais descritos no programa são enviados pelo MEC e outros são confeccionados pelo alfabetizador, conforme Tabela 8:

Tabela 8. As contribuições dos materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática vindos do MEC para a efetivação das práticas pedagógicas das alfabetizadoras na escola pesquisada

Tipos de contribuições	Impacto causado na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras	Contribuição dos materiais didáticos distribuídos pelo MEC para a efetivação das práticas pedagógicas
Contribuição negativa	Não muito	<i>“Não muito, os materiais muitas vezes são fora da realidade dos alunos, porque na sala tem vários níveis de aprendizagem” (CAMÉLIA ROSADA).</i>
Contribuição positiva	Sim. Contribuíram e continuam sendo utilizados em minha prática pedagógica; os livros da caixa de leitura têm contribuído e ajudam os alunos no hábito de leitura frequente e com fluência; jogos que desenvolvem o raciocínio lógico.	<i>“Contribuíram e continuam sendo utilizados em minha prática pedagógica; os livros da caixa de leitura têm contribuído e ajuda os alunos no hábito de leitura frequente e com fluência e os jogos desenvolvem o raciocínio lógico” (AMARÍLIS). “Sim. A caixa de livros, caixa de jogos fazem parte do planejamento” (TULIPA). “Sim, apresentam tanto teoria como sugestões e materiais para leitura e para matemática” (GARDÊNIA). “Sim. Auxiliaram bastante, são materiais novos e aplicáveis em sala de aula” (LÍRIO DO VALE).</i>

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

Os materiais de simples produção/aquisição, que podem compor o acervo de materiais didáticos das escolas são: abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras. Esses materiais relacionados a atividades diversas são selecionadas ou elaborados pelos docentes das escolas, estes podem contemplar todas as áreas de conhecimento. Sugere-se a colaboração entre os profissionais da escola, por meio da organização de bancos de atividades, como opção que amplia as possibilidades de confecção de materiais e de planejamento do cotidiano da alfabetização.

Outros materiais são oferecidos pelo Programa, considerando que o foco central do trabalho na área de Língua Portuguesa, tal como proposto na maior parte dos documentos curriculares brasileiros, é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, de modo crítico, criativo e propositivo – suportes variados de textos precisam ser disponibilizados aos professores. Alguns materiais já têm sido garantidos em Programas do Ministério da Educação: obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares). Por meio do PNAIC acredita-se que é necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo

MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam.

O Caderno de Formação do PNAIC (2012), também faz referência sobre a responsabilidade das secretarias de educação dos estados e municípios, que podem complementar os acervos, adquirindo mais obras literárias, outros livros destinados ao público infantil, gibis, jornais, revistas. Além disso, esses entes federados precisam garantir a aquisição, manutenção e uso de equipamentos tecnológicos que permitam ao docente planejar situações didáticas diversificadas e que estimulem a ampliação dos letramentos, tais como: televisões, filmadoras, gravadores, projetores multimídia e computadores.

A escola Frei Ambrósio tem como prioridade a aquisição de materiais pedagógicos, e como observamos, possui muitos materiais adquiridos com recursos do PDE, conforme planejamento do PPP. No período de observação, registramos no caderno de campo a estrutura física e os recursos disponíveis como sala de informática com computadores em bom estado e funcionamento, cada sala de aula tem instalado um data show ou um *home theater*, tem filmadora, artur¹³ etc. Com a implementação do PNAIC a escola recebeu uma caixa de leitura para cada turma do I Ciclo. A dinâmica da escola foi confirmada na fala da professora Lírio do Vale durante a entrevista:

A escola valorizava o trabalho que era desenvolvido em sala de aula, porque realmente, a gente precisava movimentar a escola, desde a cozinha, na finalização de algumas sequências didáticas, a gente utilizava a cozinha, a TV, o data show, então nós realmente precisávamos mobilizar, até porque eu não sabia mexer com alguns aparelhos tecnológicos, então tinha professor de outras turmas pra me ajudar, então em relação a escola, nós tivemos bastante apoio. Como eu necessitava mexer com esses recursos eu precisei fazer o curso separado pra poder manusear esses recursos tecnológicos, a própria escola ofereceu um curso informática equipamentos modernos pra gente poder tá trabalhando.

Diante do exposto pelo caderno de formação indagamos sobre a contribuição dos materiais disponibilizados pelo MEC às práticas pedagógicas, as respostas das alfabetizadoras pesquisadas resultaram em duas categorias: *Contribuição positiva* e *Contribuição Negativa*. De uma população de cinco sujeitos, quatro afirmaram que os materiais contribuíram positivamente para as práticas em sala de aula.

A professora **Amarílis, Tulipa e Gardênia** ressaltam que os livros da caixa de leitura têm contribuído e ajudam os alunos no hábito de leitura frequente e com fluência, e os jogos desenvolvem o raciocínio lógico. Os livros da caixa que a professora se refere são utilizados na sequência didática no planejamento das atividades como leitura deleite.

¹³ Recurso tecnológico usado para projeção de imagens.

A professora **Lírio do Vale** afirma que os materiais sugeridos são novidades e auxiliaram bastante em sua prática pedagógica, pois são aplicáveis em sala de aula. A resposta da professora **Camélia Rosada** contrapõe a afirmação da alfabetizadora **Lírio do vale**, afirmando que os materiais, muitas vezes, contêm atividades fora da realidade dos alunos, porque na sala tem alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

Para concluir a nossa pesquisa sobre as contribuições da formação do PNAIC nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, a última pergunta foi voltada para a avaliação da formação de professores, conforme veremos, a seguir.

4.4.8 Avaliação da formação continuada do PNAIC feita a partir do olhar das professoras alfabetizadoras

Segundo Gimeno Sacristán (2000), a avaliação escolar, a renovação pedagógica, os métodos, a profissionalização dos professores, relacionam-se com a organização e desenvolvimento curricular. A avaliação é uma atividade indissociável da ação educativa, por ser reflexão da ação pode provocar mudanças nas práticas educativas, conforme descrito na Tabela 9. Nessa perspectiva, a avaliação é compreendida como reflexão transformadora da ação que impulsiona as novas reflexões, levando-nos, nas palavras de Freire (2011), a reflexão-ação-reflexão.

Tabela 9. Avaliação da formação continuada do PNAIC feita a partir do olhar das professoras alfabetizadoras pesquisadas

Percepção das alfabetizadoras	Aspectos positivos e negativos da formação continuada	Avaliação da Formação Continuada do PNAIC no triênio 2013 a 2015
Formação Cansativa	Muita teoria, cansativa; Algumas vezes valia a pena ouvir os colegas; Os livros de leitura são ótimos e os jogos (mas quando utilizo).	<i>“Muita teoria, cansativo, muitas vezes ia por obrigação e por ser final de semana os encontros. Algumas vezes valia apenas ouvir e comentar com os colegas. Os livros de leitura são ótimos e os jogos (mas quando utilizo)” (CAMÉLIA ROSADA).</i>
Formação como melhoria da prática	Muito importante, novas perspectivas de ensino e aprendizagem com discussões e reflexões; na prática ainda dependemos de melhoras na estrutura e formação; feedback do nosso trabalho; sequência didática a partir de um livro literário. O único ponto negativo é o horário e a carga. O PNAIC fortaleceu algumas práticas pedagógicas	<i>“A formação eu avalio como de muita importância, grandes contribuições e também novas perspectivas e ensino e aprendizagem foram questionadas, discutidas em reflexões, mas na prática ainda dependemos de melhoras na estrutura e formação” (AMARÍLIS).</i> <i>“Foi e está sendo proveitoso, pois o feedback do nosso trabalho nos faz</i>

		<p><i>repensar na nossa prática a formação de 2014 inserir melhor a proposta do trabalho com sequência didática a partir de um livro literário” (TULIPA).</i></p> <p><i>“Bom, acrescentou saberes, o único ponto negativo é o horário e a carga horária a cumprir, exigiu muito tempo que e tornou exaustivo” (GARDÊNIA).</i></p> <p><i>“2014 e 2015 todo conhecimento que nos fortalece e interessa influencia positivamente no nosso desempenho. O PNAIC fortaleceu algumas práticas pedagógicas já aplicadas por mim” (LÍRIO DO VALE).</i></p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora em julho de 2016.

A proposta de formação continuada de professores nos leva às reflexões sobre a educação e sobre os sujeitos nela envolvidos, de maneira geral nos faz refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. Pelas respostas apresentadas pelas nossas interlocutoras, destacamos a formação do PNAIC em duas categorias: *Formação cansativa* e *Formação como melhoria da prática*. Na categoria que avalia as ações do Programa como sendo uma *formação cansativa*, encontramos apenas uma professora, **Camélia Rosada**, que justifica o fato de o Programa ter muita teoria e que, muitas vezes, ia à formação continuada por obrigação, também aponta para a questão de alguns encontros acontecerem nos finais de semana.

Segundo respostas das alfabetizadoras: **Amarílis, Tulipa, Gardênia e Lírio do Vale**, a formação do PNAIC foi avaliada como *positiva*, dessa forma, evidenciada pela categoria *Melhoria da prática*. A professora **Tulipa** afirma que a formação *“foi e está sendo proveitosa, pois o feedback do nosso trabalho nos faz repensar na nossa prática a formação de 2014 e inserir melhor a proposta do trabalho com sequência didática a partir de um livro literário”*. Para **Gardênia**, *“acrescentou saberes, o único ponto negativo é o horário e a carga horária a cumprir, (que) exigiu muito tempo e que se tornou exaustivo”*. A professora **Lírio do Vale** ressalta sua participação em 2014 e 2015, e afirma que: *“todo conhecimento que nos fortalece e interessa influencia positivamente no nosso desempenho. O PNAIC fortaleceu algumas práticas pedagógicas já aplicadas por mim”*.

Pelos dados apresentados, a proposta de formação continuada do PNAIC obteve êxito segundo a avaliação de 04 professoras alfabetizadoras. Porém, o nosso olhar de pesquisadora nos faz perceber algumas contradições entre as respostas apresentadas com a

ação dessas alfabetizadoras em suas salas de aula, bem como, com a proposta de formação apresentada no material do PNAIC. A proposta do Programa é boa e a forma como está organizada a formação continuada no material de apresentação é bem elaborada, porém um bom programa de formação permanente deve acontecer dentro da escola, em que o trabalho individual esteja articulado ao coletivo, para que possa ampliar a competência pedagógica no âmbito social e político dos professores, conforme os saberes apresentados por Paulo Freire no livro *Pedagogia da Autonomia*.

Sendo o PNAIC um acordo formal, assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios e Entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até no máximo aos 8 anos de idade, ao final do Ciclo de alfabetização, tendo um material que apresenta a organização da formação dos professores alfabetizadores, observamos algumas ações que não se efetivaram na prática no período de 2013-2015, como relataremos, a seguir.

O documento do PNAIC apresenta a importância de se refletir sobre algumas estratégias de gestão das redes de ensino e nas escolas que podem contribuir para o incremento das aprendizagens das crianças, considerando e respeitando suas necessidades, desejos e particularidades ou singularidades. Uma primeira questão que se coloca como estratégica para a melhoria da educação é relativa à delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades a ser contemplada nas propostas curriculares. **Discutir juntamente com docentes, pais e estudantes sobre quais são as principais aprendizagens esperadas para cada ano escolar é uma forma de comprometer toda a comunidade.** Ponto falho, pois a formação envolveu apenas orientações nas práticas das professoras alfabetizadoras e a ideia de Pacto com a comunidade escolar deixou de ser contemplada. A gestão escolar não participou da formação continuada e a mobilização da escola ficou limitada às práticas das alfabetizadoras.

A segunda questão é que no material recomenda-se que sejam constituídas equipes de trabalho, voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do Ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central e equipes nas escolas. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais. Essa estratégia é muito importante, porém no âmbito da rede estadual não aconteceu e não podemos falar pela rede municipal de Cáceres-

MT, pois o PNAIC seguia uma organização diferenciada entre rede estadual e municipal. A nossa pesquisa está voltada para uma escola da rede estadual de educação.

Como podemos constatar, o material do PNAIC prevê a necessidade de equipe multidisciplinar, que inclusive foi apontada como necessária por três alfabetizadoras na nossa pesquisa. No caderno de apresentação do PNAIC, a equipe ligada à gestão central da Secretaria de Estado de Educação deve ser formada por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento), de modo a agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem. Afirma que é de fundamental importância que essa equipe seja formada por um grupo destinado a refletir e a conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças, definir prioridades de participação de profissionais que já tenham a efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas. Na rede estadual de ensino essa equipe multidisciplinar é representada pelo Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial - CASIES, que fica na capital, qualquer necessidade especial que a escola precise encaminhar, os profissionais precisam se deslocar com recursos próprios ao centro para serem atendidos, com agendamento prévio.

Outra estratégia importante ressaltada pelo caderno de apresentação do PNAIC é sobre a atuação das equipes das escolas, a serem formadas por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores, especialistas para atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais, dentre outros profissionais que possam colaborar para executar ações relativas ao Ciclo de alfabetização. Destacamos que entre outras ações relevantes previstas no material do PNAIC para o fortalecimento da escola estão: a construção do Projeto Político Pedagógico; a organização dos cronogramas de trabalho; a definição da dinâmica de trabalho coletivo.

Em relação à equipe escolar é especialmente importante esclarecer que o coordenador pedagógico não participava da formação, pois era voltada apenas para os professores alfabetizadores, num espaço fora da escola (no CEFAPRO). Esse dado é apresentado pela resposta de uma das alfabetizadoras, a qual cita a falta de participação da coordenação pedagógica nas atividades do PNAIC.

O último apontamento que fazemos referência é sobre os docentes, os quais para darem conta das demandas relativas à alfabetização na escola precisam ser selecionados especialmente para esse nível de ensino, mantendo-os pelo menos três anos com a mesma

turma de alunos, sendo-lhes exigida experiência em docência no momento de seus processos seletivos, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, dirigentes precisam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios, do contrário, programas tão bem elaborados com o PNAIC não surtirão os efeitos que se deseja.

A continuidade dos trabalhos durante esses três primeiros anos na vida de um estudante é uma das formas de se garantir as condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas. Desse modo, manter os mesmos professores numa dada sala de aula durante todo o Ciclo de alfabetização é uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino. Sobre essa questão a nossa pesquisa faz os seguintes apontamentos:

- A professora **Camélia Rosada**: participou da formação apenas no ano de 2013, sendo professora interina, não pôde permanecer no primeiro Ciclo, pois sua pontuação não lhe garantiu a permanência;
- A professora **Amarilis**: participou da formação em 2013 e 2014, sendo professora interina a sua contagem de pontos não permitiu a sua permanência, nem no primeiro Ciclo e nem na unidade escolar.
- A professora **Gardênia**: participou da formação apenas em 2015, quando passou a atuar no primeiro Ciclo.
- A professora **Tulipa**: é a única que sendo interina participou da formação dos três anos de formação e atuou no primeiro Ciclo.
- A professora **Lírio do Vale**: é a única efetiva dentre as alfabetizadoras, porém só participou da formação em 2014 e 2015, pois foi o período que veio para a escola como professora remanescente.

A professora **Camélia Rosada** apresenta-se como um grande desafio para a formação continuada das alfabetizadoras na escola pesquisada. De um modo geral, podemos dizer que tivemos 4 (quatro) sujeitos de um lado, e **Camélia Rosada**, de outro, sendo criadas categorias só para ela, pois reclama de tudo na escola: que a formação não trouxe nada de novo; diz não seguir nenhum teórico em especial; reclama das condições da escola, dos alunos e dos pais; avalia a formação do PNAIC como cansativa. Mas ao analisar a tabela 7, apresentada anteriormente, percebemos que ela se contradiz, quando aponta a troca de

experiências, leituras diversificadas e forma mais organizada de planejar como avanços na sua prática pedagógica que estão relacionados à formação continuada do PNAIC.

Para **Amarílis, Tulipa, Gardênia e Lírio do Vale** a Formação Continuada do PNAIC fortaleceu algumas práticas pedagógicas já aplicadas por elas e contribuiu para a inovação de novas práticas Leitura Deleite, Sequências Didáticas e utilização de materiais concretos.

Em síntese, o material do PNAIC apresenta orientações bem definidas de uma organização que garanta que a criança brasileira produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento, impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais: Governo Federal, Governos Estaduais e Municipais, Universidades e Faculdades, dentre outras Agências Responsáveis pela Educação Básica. Assim, exigindo planejamento de diversos níveis: da gestão central da secretaria de educação, da equipe gestora da escola, dos professores e professoras de uma determinada turma, dentre outros segmentos que também contribuem com o processo educativo (como os bibliotecários e mediadores de leitura).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos compreender a Formação Continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), identificando a sua contribuição nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, situada na cidade de Cáceres-MT. Procuramos responder aos seguintes questionamentos: Como o professor alfabetizador está percebendo a Formação Continuada do PNAIC? A formação do Pacto está contribuindo significativamente para as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras do I Ciclo das escolas pesquisadas?

As considerações finais apresentadas por nós neste estudo não têm a pretensão de encerrar a discussão sobre o PNAIC. Acreditamos que a implementação desse Programa é necessária e o material utilizado na formação apresenta uma organização capaz de assegurar a plena alfabetização dos meninos e das meninas até aos 8 anos de idade, porém enquanto política pública de educação há fragilidades na transposição da proposta.

Verificamos, no decorrer das análises dos dados obtidos, por meio dos 4 instrumentos de coleta: análise de documentos, observação, aplicação de questionário e entrevista, evidências sobre a importância da formação continuada para a reinvenção da prática das alfabetizadoras, possibilidade de reflexão, planejamento coletivo e troca de experiências, pois o material de formação busca aprofundar a ideia da interdisciplinaridade, com base em princípios que favorecem o processo de alfabetizar, letrando.

Consideramos que os documentos analisados como Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Idade Certa, analisando as ações ali previstas, como direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e LDBEN/9.394/96; Plano Nacional de Educação (2014 – 2024); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - Decreto nº 6.094/2007 são documentos que demonstram a necessidade de implementação do PNAIC como possibilidade de alfabetização aos oito anos de idade.

Observamos na História da Educação do Brasil que a educação escolar começou numa lógica de *não prioridade* no Ensino Fundamental, pois a base que, por vezes, deveria ser a alfabetização, só foi pensada depois de 430 anos de povoamento do país. Tem-se desta feita um grande desafio que é a erradicação do analfabetismo que se efetivará com uma política educacional sólida de compromisso com a alfabetização.

Em face de tal realidade e de outros problemas que vêm impactando a qualidade do ensino, houve a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, com início a partir dos 6 anos de idade (Lei nº 11.274/2006). Em sequência, no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007), entre as ações que visam à qualidade do ensino, ficou determinada, no início II do art. 2º, a responsabilidade dos entes federativos com a alfabetização das “crianças até, no máximo, aos 8 (oito) anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

O PNAIC surge como resultado de uma luta para garantir o direito de alfabetização plena às meninas e aos meninos, até o final do Ciclo de alfabetização. Assim, precisamos encontrar formas de solucionar esse problema e atingir a tão almejada qualidade de ensino, mas convém lembrar que a educação é construída pela sociedade, em contexto sociopolítico, econômico, histórico e cultural.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) é a instituição responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Mato Grosso, atendendo a Formação Continuada de 6.591 professores alfabetizadores. A equipe responsável pelo PNAIC conta com 28 professores formadores ligados à UFMT, 317 orientadores de estudo, oriundos das redes estadual e municipal de ensino e 142 coordenadores locais. A coordenadora geral do Pacto em Mato Grosso ficou até recentemente sob a responsabilidade da professora Cancionila Janzkovski Cardoso, da UFMT/campus de Rondonópolis.

A nossa luta é de vigilância em relação às políticas educacionais, pois conforme Peroni (2012), no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido introduzida principalmente pela interlocução direta dos empresários com os governos, como no movimento *Todos pela Educação* ou por parcerias em todos os níveis, desde o nacional até o escolar local, como, por exemplo, com o Instituto Ayrton Senna ou o Instituto Unibanco, com o Programa Jovem do Futuro – enfim, inúmeras entidades privadas que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade, por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação.

Em conformidade com as observações de Peroni (2012), destacamos o ocorrido em 2006, o *Compromisso Todos Pela Educação*, sendo apresentado como um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e a todos os jovens brasileiros o direito à Educação Básica de Qualidade. Temos por um lado uma política pública de

educação, o PNAIC como um programa comprometido com a alfabetização, por outro lado, um movimento de empresários que preconiza *compromisso com a educação*.

Mediante tais constatações a que chegamos, durante o processo de pesquisa, parecemos importante ressaltar que a melhoria da prática requer a efetivação do PNAIC em consonância com as orientações estabelecidas no seu Caderno de Apresentação. Destacamos a efetivação do Conselho ou Núcleo de Aprendizagem que é primordial para que ações políticas de professores que compõem o núcleo possam, de fato, discutir e analisar as condições de trabalho dos profissionais de ensino, valorizando o trabalho da equipe, propondo à gestão central da rede estratégias de composição e organização das equipes de trabalho, lutando para garantir que todos os professores das escolas tenham tempo disponível para planejamento, desenvolvimento das ações e formação continuada, formando um Pacto pela Alfabetização, de fato.

Podemos afirmar que o Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, visando contribuir com as suas práticas pedagógicas. Por isso, o nosso interesse em saber: quais os avanços obtidos pelas alfabetizadoras em suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Ao retomar o objetivo desta investigação, constatamos que a partir da concepção das professoras alfabetizadoras, expressa nos questionários e nas entrevistas, houve contribuições e melhorias na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras participantes da formação do PNAIC e atuantes na escola pesquisada.

A investigação sobre a formação continuada e a prática pedagógica das alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, dentre as 5 (cinco) professoras que responderam ao questionário, 4 (quatro) apontaram como maior dificuldade *a falta de participação dos pais e apoio efetivo da família*, portanto, as respostas foram agrupadas em duas categorias: *Integração família/escola* e *equipe multidisciplinar*. O que constitui um importante desafio para a mobilização dos gestores escolares.

Percebemos que algumas ações previstas no Caderno de Apresentação do PNAIC deixaram de ser cumpridas como: a realização da formação no espaço da escola, o envolvimento da comunidade escolar, a permanência dos professores no I Ciclo de alfabetização. Entendemos a importância da continuidade do Programa, pois uma interrupção na formação continuada do PNAIC pode colocar em risco as conquistas obtidas, defendemos

a seriedade do Programa e os apontamentos realizados têm a intenção de contribuir para melhoria da formação dos alfabetizadores, através da análise dos dados apresentados.

Estamos convencidos de que é preciso criar condições para que a alfabetização seja prioridade efetiva, que haja integração do Estado e do Município, nos espaços de formação, a exemplo do estado da Bahia, como encontramos ao ler o resumo de uma das dissertações constantes no banco de dados da Capes. Segundo a Orientadora de Estudo do PNAIC em Cáceres/MT, não houve uma boa interação entre os formadores da rede estadual e municipal:

A rede municipal não dá abertura para os seus professores, às vezes elas têm vontade de permanecer na rede estadual, ou na rede municipal, mas isso não é levado em conta, e isso é muito ruim porque tem professor que tem a disponibilidade de fazer na rede estadual devido porque há flexibilidade no horário e nos dias da semana. Na rede municipal, não há essa abertura porque eles têm a zona rural, que só pode ser feita no fim de semana, e isso fica um pouco difícil, o que eu sinto assim é divisão mesmo. Teve até o caso de gestores que não aceitaram o certificado das professoras que fizeram (a formação) na rede estadual e não aceitaram na rede municipal, e quem fez na rede municipal, teve gestor que não aceitou ele na (rede) estadual, se é uma formação, todos participaram e estão no primeiro Ciclo, porque essa divisão? O PNAIC é pra garantir esse processo de aprendizagem para todos, não é para ser uma rivalidade.

Entendemos a alfabetização como direito do cidadão e dignidade do ser humano. Imaginemos quantos desafios e constrangimento pode sofrer uma pessoa que não é alfabetizada, vivendo em pleno século XXI, conforme argumenta Rosa (2012, p. 13):

A linguagem escrita é uma necessidade para que a cidadania plena venha a ser exercida. Lembramos aqui que, cada vez mais, existe a necessidade da aquisição da leitura e da escrita para que a pessoa se aproprie da utilização plena dos computadores e dos telefones celulares.

O Pacto trabalha com o direito de aprendizagem, por isso acreditamos que esse direito precisa se concretizar para favorecer o desenvolvimento do País, vencendo o analfabetismo e contribuindo para a formação do cidadão participativo nas práticas sociais, conforme prevê a proposta do letramento.

O que constatamos em nossa pesquisa é que na prática o sistema de organização do PNAIC tem apresentado algumas fragilidades, deixando de consolidar a ideia de Pacto com o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de alfabetização, levando as alfabetizadoras a sentirem-se inseguras. Entendemos que há necessidade de um Pacto por parte da gestão, em conformidade com as orientações da Assessoria Pedagógica, que garanta a permanência das professoras formadoras na alfabetização, o que não ocorreu na escola pesquisada. A rotatividade das professoras leva a um descompromisso com o PNAIC. Por ser um programa em larga escala, enquanto política pública representa uma necessidade do nosso País, mas ao mesmo tempo exigindo alguns ajustes nesse Programa, especialmente no que

tange à interpretação das Portarias advindas da SEDUC para atribuição de aulas às professoras alfabetizadoras.

Analisando a Formação Continuada implementada pelo PNAIC no período de 2013-2015 na escola onde a investigação foi realizada, constatamos que o Programa apresenta pontos fortes e fracos. Destacamos como pontos fortes: a consolidação dos projetos como estratégias pedagógicas, pois na trajetória educacional a escola realiza desde o ano de 1997; e, as Feiras do Conhecimento. As estratégias pedagógicas do PNAIC contribuíram para a melhoria da prática pedagógicas das professoras alfabetizadoras da escola em estudo. Como ponto fraco, percebemos que os professores que participaram da formação em 2013 não permaneceram no I Ciclo até 2015, houve rotatividade devido à interpretação que a gestão da escola teve das Portarias 434/13/GS/SEDUC/M, 310/014/GS/SEDUC/MT e 416/2015//GS/SEDUC/MT, amparada pela assessoria pedagógica do município, uma vez que as turmas do Ciclo de alfabetização apareciam como aulas livres no momento das atribuições de aulas.

Esperamos que o resultado deste estudo possa contribuir com a educação, em especial, provocar a continuidade da formação para os professores alfabetizadores do PNAIC. Acreditamos que a luta por garantir a permanência dos alfabetizadores no I Ciclo possa contribuir com os sujeitos da escola pesquisada, para que eles sejam parte do processo educativo, fazendo valer o lema da escola: *Educação é vida, trabalho em equipe e responsabilidade de todos*. A escola tem uma trajetória de compromisso com a educação, investindo em formação continuada, práticas pedagógicas e aquisição de recursos pedagógicos, mas apresentou também um ponto de estrangulamento no que se refere à atribuição de aulas dos professores do I Ciclo, que precisa ser solucionado.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação** – 2. ed. rev. e atual – São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **Filosofia da Educação** – 2. ed., (rev e atual). São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. 3. ed., (rev e ampl.). São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BALL, Stephen J. MINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** (Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. (Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista). Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acessado em: 18 de Jul de 2015.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador - caderno de preparação/ Ministério da Educação, - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios : ano 1 : unidade 1 / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade** – Brasília: MEC, 2007.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá, bé, bi, bó, bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CHAUÍ, Marilena Sousa de. **O que é ideologia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

COMENIUS. J. Amós. **Didática Magna**. (tradução: Ivone Castilho Benedetti). 3. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio e Renato Janine Ribeiro. **Política: Para não ser idiota**. 9 d. Campinas, SP: Papyrus/7 Mares, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEWEY, John. **Vida e obra: a criança e o programa escolar, interesse e esforço**. 6. ed. (Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira). São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. 24 ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Reflexões sobre alfabetizações**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas. O Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir. 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100- Especial. P. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos e lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Materialismo histórico dialético. In: I Seminário de Pesquisa do Setor de Educação do MST, Luiziana. **Anais do I Seminário de Pesquisa MST**. Brasília: MST, 2008.

FROEBEL, F A. **A Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GATTI, B.; ESPOSITO, Y. & NEUBAUER DA SILVA, R (1998). Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas”. In: SABINO, R.; RIBEIRO, R.; LAZZARI LEITE BARBOSA, R.; ABOU GERAN, R. (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Unesp, p. 251-256.

GATTI, Bernadete Angelina e BARROSO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, Heloisa Salles. **Identidades de professores e redes de significações: configurações que constituem o nós, professores**. Porto Alegre-RS: Tese de Doutorado. 302 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como Libertação profissional dos professores (1999). In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto-PT: Porto Editora, 1999.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.floresjardim.com/significado-flor.htm>. Acesso em 28 de Mai de 2016.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA. PESQUISA NACIONAL. **Por Amostra de Domicílios - PNAD 2004**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 28 de Mai de 2016.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em 19 de Jul de 2016.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Os Conceitos de Deficiência**. As Diversas Definições. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/?itemid=396>. Acesso em 19 de Jul de 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? CEFIEL/IEL/UNICAMP. Campinas: Ministério da Educação. Governos Federal, 2005.

KRUG, Andréia. **Ciclos de formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LÁZARI, Eliane Siqueira de Medeiros. **Política de formação dos profissionais do magistério da educação básica implementada pelo regime de colaboração a partir do plano de ações articuladas (PAR)**. Cáceres-MT: Dissertação de Mestrado. 207 f. Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, 2012.

LELIS, Isabel. A Construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LEITE, Elia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 140 f. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-MG, 2014.

LOCKE, John, **Alguns Pensamentos sobre a Educação**. Coimbra-PT: Grupo Almedina, 1693.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 7 ed. São Paulo, 1991.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. 6ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 19. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Mato Grosso. **Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso** (Texto Preliminar – 1ª Parte). Cuiabá: Seduc, 2008/2009.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc, 2000.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. (Trad. Rubens Eduardo Frias). São Paulo: Centauro, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 28 de Mai de 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

MILANESI, Irton **A interdisciplinaridade no cotidiano dos professores: avaliação de uma proposta curricular de estágio docente.** Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

_____. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: Da Colônia à República. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 5, p. 51-63, nov. 1998.

MILANESI, Irton [et. al.] (Org.). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente.** Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

MORRESI Sergio. **Pactos e Política. O modelo lockeano e a ocultação do conflito.** USP, Universidade de São Paulo, 2006.

MOURA, Paulo G. M. et. al. (Org.). **Sociedade e Contemporaneidade.** Canoas: Ulbra, 2010.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais.** 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

NÓVOA, Antônio. In: Serbino Raquel Volpato et. al. (Org.). **Formação de Professores.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho docente: os professores e sua formação.** Campo grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERES, Elaine Eliane. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Mestrado em educação. 358 f. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pró-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

PERONI, Vera M. V, Regina T. C. Oliveira & Maria D. E. Fernandes. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de Fev. de 2016.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança.** Rio de Janeiro: Zahaar Editores, 1975.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** Relatório parcial de Pesquisa (CNPq, 2002).

POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

POSITIVO. **Ideias que mudaram o mundo** (Filosofia), vol. 3, 1º Ano do Ensino Médio. Curitiba-PR: Positrat S/A, 2014.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho Docente: os professores e sua formação**. Campo Grande-MS: UFMS, 2003.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, Adriana Padilha da. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Sol, 2012.

SANTIAGO, Luciane Teresinha Munhoz. **As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização**. Mestrado em Educação. 143 f. Instituição de Ensino: Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Sandra Mara Castro dos. **Análise da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa para a formação do professor alfabetizador**. 217 f. Mestrado em Educação. 234 f. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SANTOS, Maeve Melo dos. **Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o Programa - Pacto com os Municípios - Todos pela Escola**. Mestrado Profissionalizante em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 109 f. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, Natalia Francisca Cardia dos. **Entre o proposto e o almejado: da proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa às expectativas almeçadas por docentes participantes**. Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais. 123 f. Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

_____. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Praxis, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14, n.40 Jan/Abr. 2009.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. Blumenau-SC: Todolivre, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa em Educação: As abordagens crítico-dialéticas e suas implicações na formação do educador. **Contra Pontos** - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada: "o Sala de Educador"** como espaço de produção de conhecimento. Cáceres-MT: Dissertação de Mestrado. 133 f. Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, 2014.

SILVA, Delma Maria Pereira. **Relações entre concepções de alfabetização e práticas pedagógicas na rede estadual de Cáceres-MT**. Cáceres-MT: Dissertação de Mestrado. 122 f. Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, 2015.

SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o ensino fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente**. Cáceres-MT: Dissertação de Mestrado. 127 f. Cáceres-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Vozes, Petrópolis, 2006.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed., São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso. **Políticas públicas em alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa em Anastácio – MS**. 148 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2015.

VIEIRA, Claudia Figueiredo Duarte. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC: do texto ao contexto**. Mestrado em Educação. 156 f. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da mente**. São Paulo: Martins Flores, 1984.

**APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS PESQUISADAS**

PERFIL DO INFORMANTE			
Situação funcional: Efetivo () Interino ()	Tempo prof./alfabetizador: Menos de 1 ano () De 1 a 2 anos () De 3 a 5 anos () De 6 a 10 anos () Mais de 10 anos ()	Formação: Curso/Licenciatura _____ _____ _____	Qualificação: () Especialização () Mestrado () Doutorado () Outro. Qual? _____
RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR			
<p>1. Você participa da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?</p> <p>() Sim () Não () Eventualmente</p>			
<p>2. Qual o critério de seleção que você passou para participar da formação continuada do Pacto? Comente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>3. Quais os eixos temáticos voltados para a alfabetização foram estudados na formação continuada no Pacto? Comente-os:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>4. Quais as maiores contribuições que a Formação Continuada do Pacto trouxe para a sua prática pedagógica na alfabetização?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			
<p>5. Há quanto tempo você atua na Alfabetização (no 1º Ciclo)?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>			

6. Quais são seus **referenciais teóricos** para a **alfabetização**? Comente-os:

7. A **formação continuada do Pacto** trabalha com a ideia do **planejamento coletivo**. Você planeja suas aulas coletivamente?

() Sim () Não () Eventualmente

Comente:

9. Quais as **dificuldades** enfrentadas por você em sua **prática pedagógica** no processo de **alfabetização**? Comente-as:

10. Quais os **avanços** obtidos por você em sua **prática pedagógica** no processo de **alfabetização**? Comente:

11. Os **materiais didáticos de Língua Portuguesa e Matemática** distribuídos pelo MEC, **contribuíram para a efetivação das suas práticas pedagógicas** na alfabetização?

12. Como você **avalia a Formação Continuada do Pacto no triênio 2013 a 2015**?

APÊNDICE II – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Unidades de observação a serem utilizadas pela pesquisadora na formação continuada via Pacto. Para compreender como as professoras alfabetizadoras da “Escola Estadual Frei Ambrósio” participa da formação continuada via Pacto, a pesquisadora utilizará as seguintes unidades:

Unidades de observação:

- 1. A forma de participação das professoras alfabetizadoras nas sessões de formação continuada via Pacto.**

- 2. Discussões/reflexões acerca da alfabetização e o envolvimento das professoras alfabetizadoras.**

- 3. As professoras alfabetizadoras trazem alguma experiência de ensino vivenciada em suas salas de aula para estudo e reflexão na formação continuada do Pacto.**

- 4. Entusiasmo ou não das professoras alfabetizadoras nas discussões acerca da alfabetização na formação continuada do Pacto.**

- 5. Clareza ou não das professoras alfabetizadoras no trato dos temas relacionados à alfabetização que foram trabalhados na formação continuada do Pacto.**

APÊNDICE III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA AS SALAS DE AULA

Unidades de observação a serem utilizadas pela pesquisadora nas Salas de Aula das Professoras Alfabetizadoras. Para compreender como as professoras alfabetizadoras da “Escola Estadual Frei Ambrósio” articula a formação continuada recebida no Pacto com as suas práticas pedagógicas, a pesquisadora utilizará as seguintes unidades:

Unidades de observação:

- 1. Forma de planejamento de ensino (coletivo ou individual)**
- 2. A relação dos eixos voltados para a alfabetização trabalhados na formação via Pacto com os temas trabalhados em sala de aula durante a alfabetização.**
- 3. A utilização ou não dos recursos pedagógicos proporcionados pelo Pacto pelas professoras na alfabetização dos meninos e das meninas nas Salas de Aula.**
- 4. Forma de utilização dos recursos pedagógicos nas Salas de Aula.**
- 5. Sequência nas atividades dos temas trabalhados no Pacto em Sala de Aula.**
- 6. Entusiasmo ou não das professoras pesquisadas durante o desenvolvimento das atividades de alfabetização nas Salas de Aulas.**

APÊNDICE IV



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAR O NOME DA ESCOLA NA PESQUISA

Eu, Bernardete Aparecida Ribeiro, portadora do RG 746818 e CPF 460843391-15, diretora da escola Estadual Frei Ambrósio autorizo a professora Marilza Luiz Ferreira responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT”, utilizar o nome da escola na dissertação do Mestrado em Educação que encontra-se na fase de elaboração e em alguns momentos a pesquisadora relata as experiências vivenciadas na escola como docente do I e II Ciclo. Declaro que por ser expressão da verdade vai assinada por mim e pela pesquisadora.

Sem mais,

Atenciosamente,

Cáceres-MT, 09 de maio de 2016.

Bernardete Aparecida Ribeiro

(Marilza Luiz Ferreira)

**APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS, A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA
PESQUISADA E A ORIENTADORA DE ESTUDO PELO ESTADO NO MUNICÍPIO
DE CÁCERES-MT**

1. Na sua visão, **o quê ocorreu em sua escola para a não permanência de alguns professores alfabetizadores nos três anos do I Ciclo no período de 2013-2015**, uma vez que essa sequência na alfabetização estava prevista na Portaria 434/13/GS/SEDUC/MT?

2. Como você avalia **a mobilização da escola (da coordenação pedagógica) para a efetivação do PNAIC?**

3. Como foi **o acompanhamento dos Orientadores de Estudo nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da sua escola** envolvidos no PNAIC?

4. Você considera que **o planejamento de suas aulas estava em consonância com as orientações do PNAIC?**

5. Como foi **a interação entre os professores alfabetizadores da sua escola na execução das práticas pedagógicas tendo em vista as ações previstas no PNAIC?**