

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI

**PNAIC: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE JUARA, MT**

CÁCERES-MT

2023

ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI

**PNAIC: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE JUARA, 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.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello

Co orientador: Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão

CÁCERES-MT

2023

| | |
|-------|---|
| N935p | NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus. Pnaic: Narrativas de Formação e Atuação de Professores Alfabetizadores no Município de Juara/MT / Elaine Cristina Mateus Novacowski - Cáceres, 2023. 143 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim) Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2023. Orientador: Ângela Rita Christofolo de Mello Coorientador: Jairo Luis Fleck Falcão 1. Política Educacional. 2. Formação de Professores. 3. Práticas de Alfabetização. I. Elaine Cristina Mateus Novacowski. II. Pnaic: Narrativas de Formação e Atuação de Professores Alfabetizadores no Município de Juara/MT: . CDU 37.02(817.2) |
|-------|---|

ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI

**PNAIC: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE JUARA, MT**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Orientadora – PPGEdu/ Unemat)

Dr. Jairo Luis Fleck Falcão (Co orientador – PPGEdu/ Unemat)

Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria (Membro Externo – PPGE/UFV)

Dra. Ariele Mazoti Crubelati (Membro Interno – PROFEI/ Unemat)

APROVADA EM: ____/____/____.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela infinita bondade por me conceder a vida, a saúde, as amizades e as forças para a caminhada na vida acadêmica.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello e ao meu co-orientador, Prof. Dr. Jairo Luis Fleck Falcão, pelos momentos de orientações, paciência e compreensão em minha trajetória de busca de conhecimentos.

À minha família, pela compreensão, paciência e motivação.

Às professoras, Profa. Dra. Ariele Mazoti Crubelati (UMEMAT), Profa. Dra. Ana Claudia Zaqueu Xavier (UFU), Profa. Dra. Loriege Pessoa Bitencourt (UNEMAT) e Profa. Dra. Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria (UFV), por aceitarem fazer parte da banca examinadora deste trabalho, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições.

Às professoras e professores alfabetizadores, do município de Juara/MT.

Aos colegas e CDCE da escola Municipal Cantinho Mágico, pelo apoio e incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UMEMAT que oportunizaram momentos de diálogos e aprendizagens, aos colegas de turma, em especial ao amigo Odair Alves Vieira pela amizade e apoio nos momentos de escrita deste trabalho.

“Não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem “assumi-los”. Já disse uma vez e vale a pena repetir: ninguém chega lá partindo de lá, mas daqui”.

(FREIRE; MACEDO, 2013, p. 66)

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “PNAIC: narrativas de formação e atuação de professores alfabetizadores no município de Juara, MT”, vincula-se ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação (PPGEdu), linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus Cáceres/MT. Teve-se como objetivo geral compreender, a partir dos relatos dos professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2013 a 2018, suas experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se, nesses relatos, reverberavam orientações conceituais e metodológicas orientadas, recomendadas e incentivadas pelo referido programa. A abordagem metodológica de cunho qualitativo utilizou como procedimentos: pesquisa bibliográfica; análise documental; questionário; e entrevista semiestruturada. A elaboração das seções teóricas ancorou-se em fontes bibliográficas sobre a temática em questão. Os sujeitos da pesquisa de campo foram oito professores alfabetizadores das escolas públicas de Juara, no estado de Mato Grosso (MT), que aceitaram conceder as entrevistas via *Google Meet*. Para análise das entrevistas, as narrativas foram organizadas em categorias, pautadas nas orientações metodológicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). O PNAIC firmou-se enquanto importante política de formação continuada para o alcance dos objetivos de aprendizagem para cada fase de desenvolvimento ao propiciar uma formação reflexiva sobre o currículo, os instrumentos de avaliação e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). O Programa tinha por objetivo contribuir com as práticas do professor alfabetizador na perspectiva do letramento, de forma interdisciplinar e por meio de aprendizagens significativas. Nesse sentido, as considerações finais da pesquisa indicaram, a partir dos relatos dos docentes entrevistados, que as metodologias propostas pelo PNAIC reverberam nas práticas pedagógicas dos professores que continuaram atuando na alfabetização após o término das formações. Desta feita, as contribuições dos entrevistados reiteraram o alcance do PNAIC para a formação continuada do professor alfabetizador.

Palavras-Chave: Política educacional. Formação de professores. Práticas de alfabetização.

ABSTRACT

This research, entitled “PNAIC: narratives of training and performance of literacy teachers in the municipality of Juara, MT”, is linked to the *Stricto Sensu* Graduate Program, Master in Education (PPGEdu), line of research: Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the State University of Mato Grosso (Unemat), Cáceres/MT campus. The general objective was to understand, from the reports of literacy teachers who participated in the training offered by the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the period from 2013 to 2018, their experiences of training, performance and pedagogical practices in order to analyze whether, in these reports, reverberated conceptual and methodological orientations oriented, recommended and encouraged by the referred program. The methodological approach of a qualitative nature used as procedures: bibliographical research; document analysis; quiz; and semi-structured interview. The elaboration of the theoretical sections was anchored in bibliographical sources on the theme in question. The subjects of the field research were eight literacy teachers from public schools in Juara, in the state of Mato Grosso (MT), who agreed to grant interviews via Google Meet. For the analysis of the interviews, the narratives were organized into categories, based on the methodological guidelines of Content Analysis (BARDIN, 2016). The PNAIC established itself as an important continuing education policy for achieving the learning objectives for each development phase by providing reflective training on the curriculum, assessment instruments and the Organization of Pedagogical Work (OTP). The Program's objective was to contribute to the practices of literacy teachers from a literacy perspective, in an interdisciplinary manner and through meaningful learning. In this sense, the final considerations of the research indicated, based on the reports of the interviewed teachers, that the methodologies proposed by the PNAIC reverberate in the pedagogical practices of the teachers who continued to work in literacy after the end of training. This time, the contributions of the interviewees reiterated the scope of the PNAIC for the continuing education of literacy teachers.

Keywords: Educational policy. Teacher training. Literacy practices.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
Covid-19 – Corona Vírus *Disease* – 19
EaD – Ensino a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETE – Escola Técnica Estadual
Finom – Faculdade do Noroeste de Minas
FL – Formadores Locais
FR – Formadores Regionais
Fundescola – Fundo de fortalecimento da Educação
GEFOPE – Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais
Gestar – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
Inaf – Indicador de Alfabetismo Funcional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OTP – Organização do Trabalho Pedagógico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNA – Plano Nacional de Alfabetização
PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação

PPGedu – Programa de Pós-graduação em Educação
PROFA – Programa de Formação Alfabetizadores
Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercício
Profucionário – Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público
PRÓ-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
RELVA – Revista de Educação do Vale do Arinos
SD – Sequências Didáticas
SEA – Sistema de escrita alfabética
SEB – Secretaria de Educação Básica
Secitec – Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação
Seduc – Secretaria da Educação
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEVA – Seminário de Educação do Vale do Arinos
Sispecto – Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
Unemat – Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Cadernos de formação do PNAIC, Ano 2015 | 49 |
| Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos por descritores e ano de publicação | 54 |
| Quadro 3 - Dissertações por descritor, ano, autor e título | 55 |
| Quadro 4 - Trabalhos publicados no SEVA período de 2013 a 2021 | 63 |
| Quadro 5 - Trabalhos publicados na RELVA, período de 2014 a 2021 | 65 |
| Quadro 6 - Perfil dos professores participantes da pesquisa | 86 |
| Quadro 7 - Participação nas formações do PNAIC | 87 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Índices por grupos de alfabetismo no Brasil..... | 31 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Contextualização: problematização, justificativa e objetivos gerais e específicos..... | 14 |
| 1.2 Caminhos do estudo e procedimentos metodológicos | 22 |
| 1.3 Estrutura da dissertação | 26 |
| | |
| 2 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES..... | 29 |
| 2.1 Alfabetização e letramento: conceitos e dilemas..... | 29 |
| 2.2 Alfabetização compreendida enquanto processo construtivo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | 36 |
| 2.3 Políticas de Formação Inicial implementadas em atenção a atual CF e LDBN | 38 |
| 2.4 Formação continuada para professores alfabetizadores | 41 |
| | |
| 3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC .. | 48 |
| 3.1 Breve contextualização sobre o PNAIC..... | 48 |
| 3.2 Panorama do PNAIC a partir do levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes | 51 |
| 3.3 Panorama do PNAIC em Mato Grosso | 61 |
| 3.4 Panorama do PNAIC no município de Juara. MT..... | 62 |
| 3.4.1 Registros das Formações do PNAIC no município de Juara, MT | 66 |
| 3.5 Panorama político que marcou a descontinuidade do PNAIC..... | 81 |
| | |
| 4 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JUARA, MT | 85 |
| 4.1 Trajetória de formação e percurso profissional de professores alfabetizadores | 88 |
| 4.2 O PNAIC em evidência: experiências de formação e atuação de professores alfabetizadores em Juara, MT | 97 |
| | |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 109 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 116 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido..... | 128 |
| APÊNDICE B - Questionário para mapeamento dos sujeitos e levantamento de dados da pesquisa..... | 134 |
| APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturado com os professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC entre os anos de 2013 a 2018, que continuaram atuando em turmas de alfabetização na rede pública de Juara, MT..... | 137 |
| ANEXO A: Parecer consubstanciado do CEP..... | 140 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “PNAIC: narrativas de formação e atuação de professores alfabetizadores no município de Juara, MT”, vincula-se ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação (PPGEdu), ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Cáceres, linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, com apoio do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente, Gestão e Práticas Educacionais (GEFOPE). Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 5.050.522.

Tem-se como objetivo geral compreender, a partir dos relatos dos professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2013 a 2018, suas experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se, nesses relatos, reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa.

Orientada pela abordagem qualitativa, a pesquisa social, conforme aponta Gil (2021, p. 25), compreende um processo formal e sistemático com objetivo de trazer respostas às problemáticas, mediante procedimentos e utilização de métodos científicos, para a “[...] obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Ainda, Freire (2021, p. 30-31) salienta que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Nesse sentido, esta pesquisa pretende trazer reflexões acerca da formação continuada para professores alfabetizadores, por meio do conjunto de dados e informações que permanecerão disponíveis a toda sociedade, pesquisadores, professores e gestores educacionais. Desse modo, organiza-se a introdução com vista a apresentar a pesquisa e a instituição à qual está vinculada, assim como seu contexto e objetivos.

Na seção 1.1, realiza-se uma breve contextualização da pesquisa, a problematização, a justificativa e os objetivos gerais e específicos. Na seção 1.2, apresentam-se os caminhos da pesquisa e os procedimentos metodológicos e de análise dos dados. Já a seção 1.3 detalha a estrutura da dissertação, suas seções e respectivos itens.

1.1 Contextualização: problematização, justificativa e objetivos gerais e específicos

O desenvolvimento profissional do professor alfabetizador é determinante no desdobramento das práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita no

ciclo de alfabetização. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender se há, nas práticas docentes dos professores alfabetizadores que trabalham nas escolas públicas de Juara, MT, orientações didáticas fomentadas nas formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, tendo em vista que foi o último Programa de formação continuada de professores alfabetizadores ofertado em âmbito nacional.

Segundo o Portal IBGEeduca, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 6,6% (11 milhões de brasileiros), ou seja, que ainda não sabem ler nem escrever. Diante desse panorama persistente, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) é erradicar o analfabetismo até 2024. Em meio a esse contexto, outros fatores, como a suspensão das aulas presenciais, provocada pela pandemia da covid-19, afetaram de forma mais direta o primeiro ciclo de alfabetização. Diante desse quadro, é cada vez mais necessário pensar em políticas públicas que ajudem na superação do grave e crônico problema da não alfabetização no Brasil.

Para além do contexto pandêmico, a preocupação com o número de alunos não alfabetizados na idade certa, considerados pelo sistema educacional como regular, vem de longa data. Na tentativa de superá-lo, muitas políticas foram implementadas com o objetivo de trabalhar as especificidades dessa etapa educacional, e, com isso, promover a apropriação da leitura e escrita de crianças até os oito anos de idade.

No ano de 1990, a preocupação com a não aprendizagem da leitura e da escrita ganhou dimensão mundial. Nesta ocasião, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), assumiu o compromisso de monitorar ações, nas quais os governos e demais organizações deveriam:

[...] estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 1.1) adotar medidas para criação de um contexto político favorável; 1.2) delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas da Educação Básica; 1.3) definir como será a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; 1.4) mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais (UNESCO, 1990, p. 19).

Em atenção às orientações da Unesco, a formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva do PNAIC, política implementada pelo governo em parceria com estados e municípios, correspondia a uma das estratégias da política educacional para a melhoria na qualidade social da educação ofertada no Brasil. De acordo com Alflen (2017), políticas emanadas de diretrizes globais, são efetivadas e ressignificadas pela intermediação do

docente alfabetizador, que pode, por meio da sua materialização alcançar ou não as metas estabelecidas.

Entretanto, as avaliações externas realizadas a partir da primeira Edição do PNAIC, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2015c; 2018b), destacaram que os resultados de aprendizagem ainda não eram satisfatórios. Mello (2018, p. 112), realizou uma análise sobre a apropriação dos direitos de aprendizagem no ciclo da alfabetização de alunos matriculados em escolas mato-grossenses e apresentou dados percentuais, tomando como referência os níveis de proficiência em leitura no ciclo de alfabetização, “descrita no painel Educacional Estadual para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais de Mato Grosso, na aba “aprendizagem” (Inep/ANA/2014)” que de acordo com a autora compreendem: nível 1 (até 450 pontos); nível 2 (maior de 425 e menor que 525); nível 3 (maior que 525 e menor que 625) e nível 4 (maior que 625 pontos). Neste sentido, a referida autora analisou o nível de proficiência em leitura dos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, constatando que, apenas 11% destes fizeram (mais de 625 pontos) na avaliação. Em relação a alfabetização matemática, estes níveis sugerem pontuações diferentes: nível 1 (até 425 pontos); nível 2 (maior de 425 e menor que 525); nível 3 (maior que 525 e menor que 575) e nível 4 (maior que 575 pontos), com base nestes níveis Mello (2018), assegura que somente 25,02% dos alunos avaliados alcançaram (mais de 575 pontos), correspondente ao nível 4. Para a referida autora, são muitos os fatores que interferem nestes resultados, e, certamente, não estão todos relacionados à formação ofertada pelo PNAIC. Todavia, ela chama a atenção para a importância do reconhecimento de que os professores alfabetizadores tenham condições efetivas de se qualificarem continuamente.

A fim de reeditar esta necessidade, traçamos para esta pesquisa, o objetivo geral de compreender, a partir dos relatos dos professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, sobre suas experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se nestes relatos reverberam orientações conceituais e metodológicas orientadas, recomendadas e incentivadas pelo referido Programa.

Então, percorremos os objetivos específicos que compreenderam em:

- Identificar o percentual de professores que participaram das ações formativas ofertadas pelo PNAIC nos anos de 2013 a 2018 no município de Juara, e permaneciam atuando na alfabetização;

- Constatar se estes professores, atualmente, participavam de formação específica para professores alfabetizadores;
- Investigar como estes professores realizavam sua atuação docente na alfabetização, se seus planejamentos se pautavam na escolha de gêneros textuais adequados para o universo infantil, bem como quais recursos e estratégias didáticas adotavam nestes planejamentos.

As problemáticas e objetivos traçados na busca por possíveis respostas em torno da formação continuada dos professores alfabetizadores se deram a partir de inquietações pessoais, durante o percurso formativo e profissional da pesquisadora. Assim, trazemos a definição de Freire (2021, p. 53), consciente do ser inacabado que sou:

[...] como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora das tensões entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. [...] O fato de me perceber no mundo, e com os outros me põe em uma posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história.

Nesse sentido, trago¹ um pouco das memórias e experiências do percurso formativo que trilhei. Da infância trago boas lembranças pessoais e da breve passagem pela Educação Infantil. Na 1ª série do Ensino Fundamental no ano de 1984, frequentei uma Escola Estadual “Paulo Sinna”, em Santo André - SP, me recordo neste período do uso da cartilha e de ter muita dificuldade em traçar a letra “P” que minha professora apresentava como um caracol, cheio de curva. Em julho de 1985 já na 2ª série, vim para Juara, MT com meus pais. Meu pai comprou um sítio em Paranorte, distrito do município de Juara, MT, distante 150 km da cidade. Em Paranorte ainda não havia escola, e para chegar a escola que ficava localizada na comunidade Boa Esperança onde estava localizado o sítio do pai caminhávamos 5 Km, até a sala de aula que era anexa à casa da professora. A sala era multisseriada e a professora trabalhava com crianças da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental.

Quando concluí a 4ª série, para dar continuidade aos estudos era necessário morar na sede do município, por este e outros motivos esta trajetória foi interrompida, sendo retomada após já ter constituído família, optando pelo ensino supletivo oferecido na escola Estadual José

¹ Utilizo a primeira pessoa para narrar aspectos da minha trajetória acadêmica e profissional.

Dias, localizada na cidade de Juara, MT. Ao concluir em 2002 o Ensino Médio passei no vestibular da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, iniciando a graduação na segunda turma especial de Bacharelado em Ciências Contábeis, vinculado ao campus de Sinop. Em 2004 prestei concurso para Apoio Administrativo Educacional, conciliando as aulas do curso ao trabalho, na Escola Agrícola Municipal Artur Pinoti, em Juara, MT.

Quando concluí a graduação em 2006, assumi uma vaga de licença maternidade na Escola Municipal Francisco Sampaio, uma escola rural a 140 km da sede do município de Juara, MT. Nesta escola permaneci por cinco anos, trabalhei pouco mais de dois anos na secretaria da escola, onde participava das reuniões e formações de professores, aprendi a elaborar, emitir e organizar a documentação escolar, conhecer as principais legislações educacionais. Na época ainda não pensava em ser professora, então além do curso Profuncionário², fiz duas especializações, uma em Gestão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom), e outra em Gestão Pública pela Unemat /UAB, mesmo não sendo licenciada ministrei algumas aulas em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio, pois na comunidade tinham poucos profissionais graduados. Enquanto estive na escola da comunidade de Paranorte, prestei um vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que aconteceria na modalidade de Educação à Distância (EaD), mas não consegui, aguardei a segunda chamada, mas duas colegas que tinham efetuado a matrícula, mesmo desistindo do curso não foram oficializar a desistência.

Após voltar para a cidade de Juara, MT em 2011, trabalhei na Escola Municipal Cantinho Mágico, na época todos os profissionais da educação participavam das formações junto aos professores. Estas foram experiências importantes, enquanto para alguns colegas era uma obrigação, para mim era uma oportunidade e um espaço onde eu me identificava. Neste sentido, cada espaço de formação que vivenciei a partir de 2004 quando assumi o concurso de apoio, me oportunizaram reflexões acerca das problemáticas que envolviam o universo da sala de aula. Nestes espaços, enquanto desenvolvia o meu trabalho, observava o ambiente e os sujeitos, como um laboratório de aprendizagem. Prestei vestibular e ingressei em 2012 no curso de Pedagogia no campus de Juara, MT, fui bolsista do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da referida instituição, neste período as experiências vivenciadas durante a participação no subprojeto onde acompanhei no período de 2 anos,

² O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário) é o programa indutor da formação em serviço de profissionais da Educação Básica que trabalham em escolas e órgãos das redes públicas de ensino. (BRASIL/MEC, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12365).

professoras da sala de recurso multifuncional, com foco na inclusão de alunos com deficiências. Neste período aconteciam encontros formativos com a professora Albina coordenadora do programa, reunindo as professoras que coordenavam o programa nas escolas e os bolsistas, nestes encontros tínhamos momentos de orientação, estudos e trocas de experiências a partir das atividades desenvolvidas nas escolas.

Após concluir a Licenciatura em Pedagogia em 2015, prestei concurso para professor(a) no município de Juara, MT, assumindo em 22 de junho de 2016. Recém formada em pedagogia, trazia como experiências as vivenciadas em turmas do segundo segmento da EJA e Ensino Médio, quando trabalhei algumas disciplinas na Escola Municipal Francisco Sampaio em Paranorte, que eram turmas anexas de duas escolas estaduais: CEJA José Dias e Escola Oscar Soares, como também durante os estágios realizados nas diferentes etapas da Educação Básica, durante o curso de Pedagogia, mas em turmas de 6º a 8º anos, pois no ciclo de alfabetização tive a oportunidade de estagiar em apenas uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Neste sentido, ao assumir uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, sabia que a experiência seria desafiadora, pois já havia se passado dois bimestres, a professora interina que trabalhava com a turma, tinha sido remanejada para outra instituição. Diante o exposto, não tive acesso aos planejamentos anteriores, também não houve tempo para realizar meu próprio planejamento, a turma já estava sem professor e eu precisava assumir a sala.

Naquele momento a coordenação me forneceu algumas atividades impressas e eu segui para referida turma, até encerrar o ano enfrentei vários desafios, talvez o menor fosse desenvolver meu trabalho com as crianças, pois existiam outros desafios no contexto escolar que muito desmotiva o professor iniciante. Na oportunidade, apesar dos desafios, minha turma obteve um bom desempenho na Provinha Brasil em relação às demais turmas de 2º ano da escola. Assim, apesar das dificuldades, terminei o ano com um sentimento de dever cumprido, mas também percebi o quanto seria importante uma formação continuada personalizada, que acolhesse às necessidades formativas dos professores em qualquer que seja o estágio de sua carreira profissional. Mas, infelizmente as formações do PNAIC em 2016 teriam iniciado no período de férias, após o término das aulas.

No início de 2017 fui convidada a integrar a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, ficando responsável pelo apoio pedagógico estudo e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas creches municipais (BRASIL, 2018a). No mesmo ano pedi remoção para uma escola de Educação Infantil próxima a minha casa, por ter trabalhado no ano anterior em turma do ciclo de alfabetização, tive a oportunidade de continuar

participando das formações em 2017, na ocasião percebi a importância do programa para o desenvolvimento e reflexão das e sobre as práticas pedagógicas do professor alfabetizador.

Durante o tempo que estive na SME desenvolvendo o trabalho com as Creches, foi um período de muito estudo e aprendizado, junto a coordenação das creches, promovemos também algumas formações com os professores para alinhamento das habilidades já trabalhadas, com os objetivos de aprendizagem da BNCC.

Ainda em 2017, a coordenadora local do PNAIC, que fazia parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), optou em migrar para o perfil de orientadora de estudo da Educação Infantil e me indicou para assumir a coordenação local do PNAIC em Juara, MT, naquele período passei a conciliar o trabalho que já estava desenvolvendo da Educação Infantil (creches), às ações de coordenação do PNAIC no município, que estava com a sua última edição em andamento. Os primeiros encontros com professores e coordenadores das escolas foram realizados a partir de dezembro de 2017, mas as formações para as orientadoras de estudo já haviam iniciado, quando ainda não tinha assumido a coordenação local. Mesmo assim, nos esforçamos para participarmos das próximas formações presenciais que aconteceram na capital do estado, como também organizar os espaços formativos para os encontros com os professores alfabetizadores.

Durante o acompanhamento, tanto das orientadoras de estudo em Cuiabá, como das formações ocorridas no município com os professores alfabetizadores, observamos momentos produtivos de trocas de experiências junto ao grupo de professores, acreditamos em uma formação contínua e de qualidade, neste sentido recebemos com muita tristeza o comunicado que em maio de 2018 aconteceria o último encontro formativo e Seminário de encerramento do programa. Após o término do programa continuei a desenvolver o trabalho com as creches e coordenei também os Cursos Técnicos em Secretariado, Técnico em Edificações e o curso de Jardinagem para os Detentos, oferecidos pela Escola Técnica Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Sinop (ETE- Secitec), em parceria com o município de Juara. Neste período passei por experiências diferentes por atender a um público diversificado e as peculiaridades de cada curso, deixando a coordenação no final de 2018, após a secretária de educação decidir fechar o setor pedagógico, dispensando os coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que dava suporte pedagógico às escolas urbanas e rurais, permanecendo apenas a diretora das escolas do Campo.

Enquanto comunicava sua decisão, a secretária me propôs continuar coordenando os cursos técnicos, mas não aceitei, pois, estando em sala escolhi me dedicar a minha nova turma na escola municipal Cantinho Mágico, desta forma apenas conclui o cronograma de formação

que tinha planejado para as creches. Assumi minha turma, me identifiquei muito com a Educação Infantil, trabalhei até 2019 em sala e em 2020 assumi a coordenação da escola após eleição. Iniciamos o ano, mas com a pandemia provocada pela covid-19 as creches não poderiam receber as crianças, naquele momento fui designada a auxiliar a gestão de outra escola da rede, conciliando com as atividades desenvolvidas na minha escola.

A cada espaço de trabalho que dividimos se torna uma oportunidade para novas aprendizagens, nesta escola que estive por alguns meses durante a pandemia, além de aprender a conviver com as restrições de controle e prevenção da doença, tivemos que adaptar o planejamento, as atividades, a forma de interagir, a partir de meios tecnológicos para que as crianças e os pais pudessem compreender as atividades encaminhadas. Neste sentido, nossa preocupação era essa restrita interação entre professores e alunos, principalmente na etapa da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inviabilizando o trabalho que era desenvolvido na escola de forma presencial com atividades lúdicas, o trabalho com os jogos pedagógicos, materiais concretos e a mediação necessária para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita principalmente do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Neste período ao ser aprovada no Mestrado em Educação da Unemat, com o projeto de pesquisa que propunha estudar o PNAIC, no sentido de analisar a partir das narrativas dos(as) entrevistados(as), o que permanecia das formações do PNAIC nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do município de Juara, MT.

Pela relevância desta etapa basilar no processo e desenvolvimento da leitura e da escrita, que entendemos possibilitar a autonomia necessária no percurso escolar e de formação desses estudantes. Por vivenciarmos no espaço escolar e reconhecermos os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas docentes, em busca de assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos, valorizamos a importância de dar voz a estes profissionais a fim de reeditar a necessidade da oferta de formação continuada inovadora, que aborde conceitos atuais, diferentes metodologias, com reflexões a partir do planejamento, da intervenção em sala, da avaliação e da autonomia do trabalho pedagógico.

Assim, a partir destas experiências, temos como hipótese que as formações ofertadas pelo PNAIC tenham contribuído para a consolidação de práticas pedagógicas voltadas às especificidades da alfabetização.

Com esta compreensão, questionamos: Como os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, que continuaram atuando na alfabetização da rede pública do município de Juara, MT, conduzem

suas práticas pedagógicas? Nestas práticas, reverberam orientações conceituais e metodológicas que foram incentivadas pelo referido programa?

1.2 Caminhos do estudo e procedimentos metodológicos

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela portaria do Ministério da Educação (MEC), nº 867 de 4 de julho de 2012, lançado pelo governo da presidenta Dilma Rousseff em novembro do corrente ano. O PNAIC incidiu em compromisso formal, com adesão de estados, Distrito Federal e municípios com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme Decreto 6.094/2007 incisos II do art. 2º e Meta 5 do projeto de lei que trata do Plano Nacional de Educação. Desta feita, o PNAIC reforçou a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. Para o alcance desse objetivo, foram disponibilizados pelo MEC, materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuíssem para a alfabetização e o letramento, trazendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2007).

De acordo com o *site* do MEC e dados da Coordenação de Formação Continuada da Secretaria de Educação Básica (SEB), 314.761 professores participaram dos cursos presenciais em 2013, que ministravam aulas para 7,9 milhões de estudantes oriundos de 18.733 escolas equivalente a 400.069 turmas de alfabetização. No início do Programa estes professores recebiam por mês uma bolsa de incentivo no valor de R\$200,00 para participar das formações. Eram parceiras e integravam o programa 38 universidades, estando vinculados ao PNAIC 642 professores formadores, 172 supervisores, 38 coordenadores gerais, e 40 coordenadores adjuntos. Designados pelas secretarias estaduais e municipais de Educação 15.903 orientadores de estudos e 5.480 coordenadores locais.

Segundo avaliação da coordenadora de formação da Secretaria de Educação Básica (SEB), Mirna França da Silva de Araújo, o pacto foi um programa bem aceito pelos professores, para ela, estes profissionais se sentiam “apoiados para criar e desenvolver ideias e cenários” que fortaleceriam as ações desenvolvidas em prol da alfabetização, distinguindo-o dos demais programas, a partir de sua mobilização nacional, articulando as formações ao material didático específico para a alfabetização e avaliação (BRASIL, c2018).

Diante da boa aceitação que o PNAIC teve em âmbito nacional, nos dispomos em realizar esta pesquisa a fim de reeditar o alcance desta política pública para o município de Juara, MT.

Por pesquisa compreendemos, procedimentos realizados após planejamento criterioso das etapas que a compõem a fim de que os objetivos traçados sejam alcançados. Segundo Cervo (2007, p. 57) a pesquisa “é uma atividade voltada para a solução de problemas através do emprego de processos científicos”. Nestes termos, Gil (2002, p. 17) explica que uma pesquisa:

[...] é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos [...] desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

Em meio às demandas sociais e educacionais, surgem problemáticas que devem ser compreendidas por meio da investigação científica, deste modo, com vistas a compreender um fenômeno social, a pesquisa pode ser percebida como uma prática social que analisa determinada conjuntura educacional, com possibilidades de desvelar as incongruências e indicar superações.

Com esta compreensão, a pesquisa foi desenvolvida e fundamentou-se na abordagem qualitativa, pois, conforme afirmam Bogdan e Biklen (2010, p. 49), “a investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

Para Oliveira (2007, p. 59) esse tipo de pesquisa é “caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questionários abertos”. Segundo Michel (2005, p. 33), “na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir da análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente”. Assim, analisamos as narrativas dos professores alfabetizadores, a fim de compreender, a partir das experiências e práticas relatadas, se nelas reverberam orientações conceituais e metodológicas do PNAIC.

Para compreender estas experiências formativas, apoiamos na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. “A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o pesquisador (a) entrar em contato com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo”. (OLIVEIRA, 2007, p. 69). Neste sentido, a primeira atividade desenvolvida constituiu na realização de levantamento das produções existentes acerca do nosso objeto de pesquisa. Escolhemos o repositório do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerado um banco de dados de pesquisas já realizadas.

Conforme trata Ferreira (2002, p. 265), o levantamento da produção é o momento em que o pesquisador “interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção”. O seu objetivo é ampliar o conhecimento de determinada temática, para que possamos traçar caminhos para uma nova investigação científica, adentrando a uma problemática ainda não abordada ou complementando as pesquisas concluídas e publicadas até o momento.

De acordo com Pádua (2004, p. 68-69), a pesquisa documental:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] desde sua origem latina – “documentum: aquilo que ensina ou serve de exemplo ou prova”.

Neste sentido, a pesquisa documental agrega credibilidade aos dados coletados, pois como afirma o autor, a mesma tem valor probatório, que traz cientificidade ao estudo desenvolvido. Gonçalves (2003 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 69-70) cita a semelhança entre pesquisas bibliográfica e documental:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o assunto, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

A partir desta compreensão, os cadernos das coleções elaborados para a implementação das ações formativas do PNAIC, bem como demais documentos disponibilizados na página do MEC-PNAIC, foram analisados a fim de verificar as orientações teóricas, conceituais, metodológicas presentes nestes documentos, para possível análise das experiências narradas sobre atuação e práticas docentes dos professores e professoras alfabetizadores da rede pública do município de Juara, MT.

Os dados analisados nos referidos documentos também serviram de base no momento da elaboração do roteiro de entrevistas realizada com os professores alfabetizadores, que atuam em turmas do 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental, sendo utilizado como critério de seleção: tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e tempo de participação na formação ofertada pelo PNAIC. Para o levantamento do perfil dos(as) entrevistados(as), utilizamos questionário e selecionamos professores que participaram da formação ofertada pelo PNAIC e

que continuavam atuando em turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização para as entrevistas.

Segundo Minayo (2011, p. 64), a entrevista é uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas, para obtenção de informações sobre determinado tema científico, organizada pelo entrevistador. Assim:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

A pesquisa pretendia analisar as experiências de formação narradas pelos professores alfabetizadores, a fim de analisar se nestes relatos reverberavam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido programa de formação.

Para Lüdke e André (2007, p. 35-36), quando se trata de pesquisa sobre processo de aprendizagem, a escola e seus problemas, sendo um deles a formação de professores e seus planejamentos de ensino, todos os assuntos que permeiam o dia-a-dia escolar são vivenciados e apreendidos pelos profissionais que ali estão. Neste sentido, podemos permanecer seguros de que, “não estaremos impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhe são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade”.

Em síntese, em atenção aos objetivos da pesquisa, no primeiro momento realizamos pesquisa bibliográfica com o levantamento das produções existentes acerca do PNAIC e levantamento de dados por meio da pesquisa documental, com vistas a analisar as orientações do programa, a sua abrangência, suas orientações: teórica, metodológica e prática, pensada para a formação continuada do professor alfabetizador.

Em um segundo momento, realizamos levantamento junto aos documentos relacionados ao Programa a fim de identificar os professores que participaram do PNAIC e continuavam atuando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Neste sentido, a partir de um levantamento realizado em 2018, buscamos na coordenação local do PNAIC, que compilou as etapas de formação que os docentes teriam participado entre os anos de 2013 a 2018. Com este documento, buscamos junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à orientadora de estudos do Alfabetiza MT, o registro das formações realizadas no ano de 2022, para que

podéssemos identificar estes profissionais, confrontando o registro de 2018 com o registro de 2022.

Apesar do programa Alfabetiza MT ser destinado ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, os professores do 3º ano também participaram das formações realizadas no município, tornando este levantamento possível.

A partir da identificação dos sujeitos, encaminhamos e-mails para convite e apresentação da referida pesquisa, sem sucesso, buscamos o apoio dos coordenadores das escolas na divulgação para que participassem, sendo disponibilizado via *WhatsApp* o *link* do aplicativo *Google Forms* elaborado por esta pesquisadora, para que estes após leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, tivessem acesso ao formulário.

No terceiro momento ocorreram as entrevistas com os professores alfabetizadores selecionados, sendo agendadas via *WhatsApp* e realizadas pelo *Google Meet*. Os professores assinaram o Termo de Autorização para uso de imagem e som de voz.

As entrevistas foram transcritas e, após definidas as categorias de análises, que conforme Bardin (2016, p. 147), podem se dar por critério de agrupamentos, efetuados “em razão de características comuns destes elementos”. Nestes termos, após categorização por agrupamentos temáticos, os dados categorizados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Como define Bardin (2016, p. 15), a análise do conteúdo é um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora acrescenta que a análise de conteúdo compreende:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37, grifo da autora).

Desta forma, esta técnica contribuiu para a interpretação e análise dos dados obtidos por meio das narrativas dos professores alfabetizadores.

1.3 Estrutura da dissertação

Após a presente seção de caráter introdutório, onde contextualizamos, problematizamos, justificamos, apresentamos os objetivos gerais e específicos, e descrevemos os procedimentos metodológicos, reservamos este último item da introdução para apresentamos

uma síntese das seções com seus itens e subitens a fim de antecipar ao leitor, uma breve contextualização da estrutura da dissertação.

A seção 2, denominada “Os Desafios da Alfabetização e as Políticas de Formação de Professores Alfabetizadores”, foi escrita com o objetivo de conceituar as políticas públicas ofertadas para a formação de professores alfabetizadores. A seção está dividida em 4 itens, a saber: 2.1, “Alfabetização e letramento: conceitos e dilemas”, discorre sobre os desafios pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, bem como interpretações conceituais importantes para compreensão do processo e especificidades da alfabetização; 2.2 “Alfabetização compreendida enquanto processo construtivo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, fundamenta a escrita alfabética como um sistema notacional, que necessita ser compreendido como um sistema complexo e não como um código de transcrição da fala, destacando as propriedades que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado; 2.3 “Políticas de Formação Inicial implementadas em atenção a atual CF e LDBN”, resume algumas políticas de formação inicial de professores implementadas nas últimas quatro décadas, com reflexões conceituais fundamentadas em pesquisadores do tema em questão; 2.4 “Formação continuada para professores alfabetizadores” fundamenta a importância e a necessidade da implementação de políticas públicas específicas para a formação continuada de professores alfabetizadores e traz uma síntese dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores anteriores ao PNAIC, implementados a partir do final da década de 1990, em âmbito federal.

A seção 3 intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC”, foi escrita com o objetivo de contextualizar o PNAIC enquanto política de formação continuada para professores alfabetizadores. A referida seção é composta por cinco itens, elencados a seguir: 3.1 “Breve contextualização sobre o PNAIC” A partir da legislação e orientativos do MEC, discorreremos sobre o objetivo do programa, os eixos de apoio para as ações desenvolvidas e contextualizamos de maneira sucinta as etapas implementadas; 3.2 “Panorama do PNAIC a partir do Levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”, neste item, apresentamos um levantamento das produções que mapearam estudos e pesquisas realizadas sobre o PNAIC em âmbito nacional; 3.3 “Panorama do PNAIC em Mato Grosso”, neste item, apresentamos um panorama do PNAIC no contexto de Mato Grosso, com base em leituras de autores como: Mello (2015), Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016), publicações e orientativos do MEC (BRASIL, 2014a; 2017), sendo estas as principais fontes das informações compiladas; no item 3.4 “Panorama do PNAIC no município de Juara”, trazemos um panorama do programa no contexto da pesquisa, realizamos neste sentido, consultas a duas fontes de

dados: anais do Seminário de Educação do Vale do Arinos (SEVA) e Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA), com objetivo de compreender o PNAIC a partir das publicações dos participantes locais; no subitem 3.4.1 “Registros das Formações do PNAIC no município de Juara”, trazemos o resultado de consultas realizadas nos documentos levantados, relatos e publicações dos perfis participantes do Programa. Com eles, os professores relataram o percurso formativo em Juara e algumas práticas desenvolvidas a partir das formações; no item 3.5 “Panorama político que marcou a descontinuidade do PNAIC”, a partir da dinamicidade da conjuntura política, apresentamos uma breve discussão sobre o contexto histórico e político que culminou no encerramento do PNAIC.

A seção 4 denominada “Narrativas de Formação e Atuação das professoras e professores alfabetizadores de Juara, MT”, foi organizada em duas categorias de análises, a partir dos dados gerados com as entrevistas realizadas com 8 professores alfabetizadores de escolas públicas do município de Juara, MT. As análises se pautaram na técnica de Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016). O item 4.1 “Trajetória de formação e percurso profissional de professores alfabetizadores”, analisa as trajetórias de formação a partir das narrativas dos professores e professoras participantes da pesquisa, voltadas às experiências de vida e formação, contextos que corroboram na concepção e desenvolvimento de sua prática profissional; o item 4.2 “O PNAIC em evidência: experiências de formação e atuação de professores alfabetizadores em Juara, MT”, analisa por meio das narrativas dos professores alfabetizadores as experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de compreender se nestes relatos reverberam orientações conceituais e metodológicas orientadas, recomendadas e incentivadas pelo PNAIC.

2 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Esta seção tem por objetivo contextualizar evoluções conceituais, desafios decorrentes do processo de alfabetização, e as políticas públicas educacionais ofertadas para a formação de professores alfabetizadores. Encontra-se dividida em cinco itens.

O item 2.1, “Alfabetização e letramento: conceitos e dilemas”, discorre sobre as problemáticas e desafios que envolvem os processos de alfabetização e letramento, bem como interpretações conceituais importantes para compreensão do processo e especificidades da alfabetização. O item 2.2 “Alfabetização compreendida enquanto processo construtivo de apropriação do Sistema de escrita alfabética”, discorre sobre a escrita alfabética como um sistema notacional, que necessita ser compreendido um sistema complexo e não um código de transcrição da fala, destacando as propriedades que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado; O item 2.3 “Políticas de Formação Inicial implementadas em atenção a atual CF e LDBN”, resume algumas políticas de formação inicial de professores implementadas nas últimas quatro décadas, com reflexões conceituais fundamentadas em pesquisadores do tema em questão.

O item 2.4, denominado “Formação continuada para professores alfabetizadores”, fundamenta a importância e a necessidade da implementação de políticas públicas específicas para a formação continuada de professores alfabetizadores, como algumas implementadas a partir no final da década de 1990, em âmbito federal.

2.1 Alfabetização e letramento: conceitos e dilemas

As políticas públicas são ações e programas planejados para atender as questões que surgem a partir de demandas e problemas sociais. Conforme Souza (2003, p. 13), “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”. Isso posto, nossa pretensão foi debater as políticas para formação de professores alfabetizadores, considerando a existência real de problemas educacionais relacionados ao analfabetismo.

Tendo em vista o papel da alfabetização para o desenvolvimento e autonomia dos educandos, o Plano Nacional de Educação (PNE), com o Decreto nº 6.094/2007, art. 2, inciso II, orienta as políticas vigentes, em “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de

idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Assim, permanece sob responsabilidade dos entes governamentais implementar as políticas e programas, como também realizar o monitoramento, aferindo por meio de exames os avanços ocorridos em decorrência da política educacional em execução.

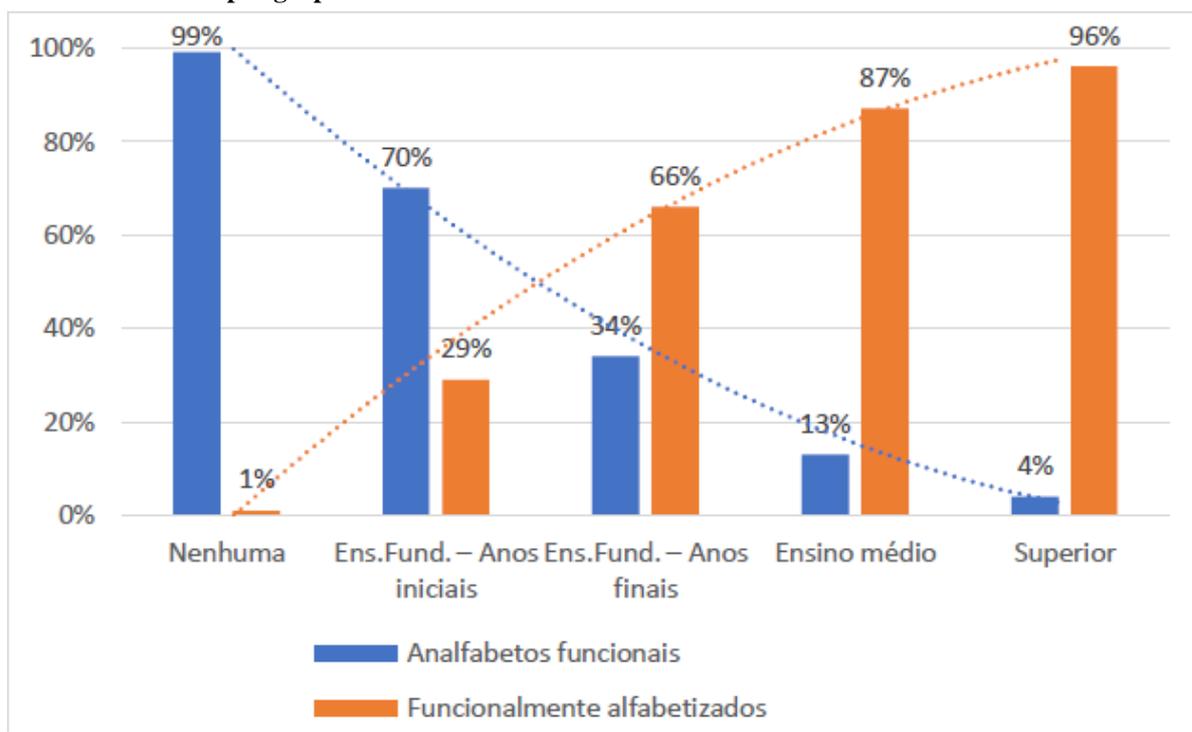
Segundo Soares (2021), a oportunidade de acesso à escola pública foi ampliada após meados do século XX, por meio do crescimento do número de instituições, sendo possível o aumento de matrículas. Em 2015, segundo a autora, 98% da população de 6 a 14 anos estudava, contudo questiona-se se é possível considerar que a democratização da educação de fato aconteceu? De acordo com a Avaliação Nacional de Alfabetização, realizada em 2016, 54,7% das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental foram avaliadas em nível insuficiente. O percentual retrata que “o fracasso em alfabetização tem sido uma constante na educação pública brasileira” (SOARES, 2021, p. 9).

De acordo com o relatório mais recente do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), tomando como referência os dados coletados em 2018, foi constatado que entre as pessoas que possuem apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 70% são consideradas analfabetos funcionais, permanecendo com muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita, em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. Neste contexto, os dados gerados desde 2001, por meio do indicador:

[...] permite acompanhar a evolução da série histórica e, ao mesmo tempo, trazer dados inéditos e complementares que evidenciam cada vez mais a necessidade de implementar e fortalecer estratégias que combinem políticas públicas e iniciativas da sociedade civil capazes de assegurar a incorporação de crescentes parcelas de brasileiros à cultura letrada, à sociedade da informação, à cidadania plena, à participação social e política e ao leque de oportunidades de trabalho digno, responsável e criativo (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018, p. 8).

O Gráfico 1 apresenta informações quantitativas do relatório de acompanhamento da evolução dos índices relacionados à escolarização e a condição do alfabetismo no país.

Gráfico 1 - Índices por grupos de alfabetismo no Brasil



Fonte: Instituto Paulo Montenegro (2018, p. 10).

As informações dispostas no Gráfico 1 mostram que quanto menor a escolaridade, maior é o percentual de analfabetos funcionais conforme indicam as barras azuis, referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, evidenciam que nesta etapa de ensino 70% deste grupo eram analfabetos funcionais, enquanto demonstrado em barras laranjas apenas 29% estavam funcionalmente alfabetizados.

No gráfico existe um percentual destes grupos que não conseguem alcançar níveis mais altos da escala de Alfabetismo, mesmo tendo chegado ao Ensino Médio, 13% destes podem ser caracterizados, ainda, como analfabetos funcionais, em relação ao Ensino Superior, 4% deles. Esta realidade justifica a necessidade de políticas públicas eficazes, que possibilitem uma formação que auxilie o professor alfabetizador nesta etapa tão importante e determinante do percurso educativo de milhares de estudantes.

Neste sentido, a alfabetização se torna discussão necessária em contextos escolares, acadêmicos e dos temas de pesquisas educacionais. Na tentativa de compreender este processo, recorreremos a Soares (2021, p. 27), que define alfabetização como:

Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...).

A autora complementa a definição ao afirmar que os alfabetizadores devem ter domínio de como se posicionar quanto a leitura de texto, seguindo convenções da escrita, como saber a partir de que extremidade da página o texto se inicia, a direção correta da escrita, em que direção manusear as páginas dos diferentes suportes de escrita.

Para Mortatti (2010, p. 1), a alfabetização escolar é entendida como:

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

Conforme aponta Mortatti o processo de aquisição da leitura e escrita é um direito constitucional, mas complexo, devendo o poder público formular políticas a partir dos problemas reais, para implementar políticas educacionais que atendam as especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

Para Soares (2020, p. 19), o conceito de alfabetização depende de características culturais, econômicas e tecnológicas, portanto, não seria o mesmo em todas as sociedades. Não se restringindo apenas aos aspectos mecânicos da língua escrita, versus compreensão/expressão de significados, tidos como processos individuais, existindo um terceiro ponto de vista, voltado para o aspecto social. Tomando como exemplo sociedades que iniciam a alfabetização das crianças a partir dos 4 a 5 anos, dizer que uma criança de 7 anos ainda é analfabeta, gera percepções diferentes, partindo da realidade que cada um esteja inserido. Dentro de uma mesma sociedade, por exemplo, para “um lavrador a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que este mesmo processo terá para um operário de região urbana”. Ela ainda destaca o termo *alfabetização funcional*, utilizado pela Unesco nos programas organizados em países subdesenvolvidos, alertando sobre esse conceito *social* da alfabetização.

Soares compreende alfabetização e letramento como sendo processos distintos. Por sua vez, define letramento como:

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio a memória e etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes textos; (SOARES, 2021, p. 27).

Conforme destaca a autora, o letramento é a competência em articular todas as formas de interação e interpretação a partir do uso da escrita, trazendo sentido aquelas marcas que se

encontram impressas em vários suportes de textos identificando sua função, ou a quem se destina, entre outras práticas sociais.

Como reforça Dionísio (2006, p. 131), as mudanças ocorridas na sociedade atual, influenciadas pelos avanços tecnológicos, impõe a necessidade de revisão e ampliação de alguns conceitos basilares. Além disso, as formas de interação mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade. Na atualidade “uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”.

Percebe-se a importância da formação continuada acrescida de reflexões e estudos para constante aproximação e compreensão das dinâmicas sociais que permeiam as relações destes que frequentam a escola, para que as práticas desenvolvidas façam sentido e não sejam desvinculadas dos contextos sociais.

Sobre a interpretação de conceitos, Soares (2021) apresenta alguns termos relacionados a momentos onde os conceitos sobre alfabetização e letramento foram descaracterizados, destacando o que a referida autora considera como: a invenção do letramento; a desinvenção da alfabetização e a reinvenção da alfabetização, buscando traduzir o que vem ocorrendo há décadas, em meio às políticas educacionais mal interpretadas nas quais o letramento foi compreendido enquanto possibilidade de substituir a alfabetização ou considerado como processo indistinto. Com estas compreensões equivocadas, Soares (2004, p. 11, grifos da autora) ressalta que “A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade”. Entre a invenção, desinvenção e reinvenção, Soares (2004, p. 14, grifos da autora), observa que alfabetização e letramento:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Neste sentido, compreende-se que ambos os processos se complementam, mas, que um não substitui o outro, cada um com suas competências específicas a serem desenvolvidas. Sendo atribuída a desinvenção da alfabetização, as interpretações errôneas em relação a concepção de Ferreiro e Teberoski, pois, ao invés de somar aos conceitos já consolidados, na maioria das

vezes estes foram substituídos em detrimento às especificidades que o processo exige (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999).

Mendonça, O. S. e Mendonça, O. C. (2011) discorrem sobre os equívocos recorrentes deste processo, tendo em vista a concepção defendida por Ferreiro e Teberoski partindo da problemática de como se ensina, para como a criança aprende com vistas a:

[...]superar o artificialismo dos textos das cartilhas e as práticas mecânicas dos métodos tradicionais de tal forma que o próprio aprendiz construísse e adquirisse conhecimentos. Entretanto, a má interpretação dessa proposta levou a equívocos como a exclusão de conteúdos específicos da alfabetização (discriminação entre letras e sons, análise e síntese de palavras e sílabas etc.) em detrimento de práticas que valorizam apenas a função social da escrita. As consequências desse equívoco têm sido apontadas por diferentes pesquisas que vêm mostrando o fracasso da alfabetização, assim é urgente a adoção de metodologia adequada para que crianças sejam realmente alfabetizadas e letradas em nosso país (MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C., 2011, p. 36).

Quanto a esta interpretação, os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Língua Portuguesa, explicam que:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo (BRASIL, 1997, p. 28).

Podemos compreender que não devemos substituir totalmente os métodos e concepções tidas como tradicionais, mas sim trazer novos elementos junto daqueles que trazem sua devida importância, pois enquanto se optar entre este ou aquele, não será possível avanços significativos no referido processo. Tendo em vista a heterogeneidade dos alunos, certamente há uma considerável evidência de que um único método não é suficiente, por isso devem ser consideradas todas as possibilidades para se chegar ao objetivo proposto.

Desta feita, o entendimento e compreensão destes conceitos são imprescindíveis, pois como defende Soares (2004), dissociar alfabetização e letramento seria um equívoco, porque:

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

Segundo a autora, a alfabetização enquanto processo de apropriação da leitura e da escrita, devem ser desconsideradas as facetas que se referem basicamente a 4 perspectivas

citadas por ela: psicológica; psicolinguística; sociolinguística e linguística. Sendo a compreensão destas facetas, conhecimento necessário, para o desenvolvimento no processo das aprendizagens dos alunos, tendo em vista, a heterogeneidade das turmas de alunos entre outros desafios. Isso porque:

A natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização e seus condicionantes sociais, culturais e políticos têm importantes repercussões no problema dos métodos de alfabetização, do material didático particularmente a cartilha, da definição de pré-requisitos e da preparação para a alfabetização, da formação do alfabetizador (SOARES, 1985, p. 23).

Percebe-se que para alfabetizar é preciso mobilizar os conhecimentos as novas políticas de formação, sem pretensão de escolher entre uma ou outra, mas agregando a nossa prática, saberes e métodos que se complementam, para que possamos dar conta da heterogeneidade de níveis de aprendizagem que nos deparamos, entre os aspectos sociais, culturais e políticos. Deste modo, as políticas de formação de professores alfabetizadores, precisam ser valorizadas e aprimoradas, para que não sejam descontinuadas a cada término de mandato político, descuidando da formação continuada dos docentes e do desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, principalmente daqueles oriundos das classes populares.

[...] a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto em relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral. Por outro lado, essa língua oral culta, que a escola valoriza, e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares (SOARES, 1985, p. 23).

Nessa lógica, quando a escola desconsidera a linguagem popular não culta, torna o processo excludente, pois partindo da realidade destas crianças, todos teriam oportunidade de aprender sem desvalorizar seu contexto sociocultural. Para Morais (2014, p. 75-76), deve ser considerada a heterogeneidade do grupo no processo de alfabetização, e partir do ponto em que o aluno se encontra, considerando “que não seria justo ou adequado simplesmente reprovar alunos que, após os nove ou dez meses do primeiro ano do Ensino Fundamental não estivessem alfabetizados”. Para ele, os avanços não poderiam ser desprezados, considerando o tempo de desenvolvimento desses alunos.

2.2 Alfabetização compreendida enquanto processo construtivo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Morais (2014, p. 48) compreende a leitura e a escrita como processos de codificar e decodificar. Para o autor a teoria da Psicogênese da Língua Escrita defendida por Ferreiro e Teberosky, “tem insistido em dois pontos que nos parecem essenciais, para entendermos por que a tarefa do alfabetizando não é aprender um código, mas, sim, se apropriar de um sistema notacional”. Para o aprendiz da escrita alfabética não estão disponíveis regras de funcionamento ou propriedades prontas na mente, o aprendiz tem visão diferente do adulto, não fazendo sentido em uma etapa inicial a pronúncia de fonemas de forma isolada e a repetição da leitura de sílabas, como defendida por alguns pesquisadores e autores de materiais didáticos que insistem no método fônico. Para as referidas autoras, o professor deve ter clareza sobre quais são as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), para ajudar os alunos a construírem estas propriedades por meio de diferentes atividades didáticas. Estas propriedades precisam ser compreendidas pelos professores para que possam desenvolvê-las junto a seus alunos. Moraes (2014) elenca as dez propriedades que o aprendiz precisa construir para se tornar alfabetizado:

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formato fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal (MORAIS, 2014, p. 51).

De acordo com o autor, estas propriedades são dominadas de forma tão automáticas, que passam despercebidas por adultos alfabetizados, porém para as crianças é necessário adotar a perspectiva construtivista a fim de ajudá-las a compreender por meio destas propriedades, o que para elas, não acontece por meio de uma mera transmissão de informações, entendendo

como um processo evolutivo, fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza a partir de seus conhecimentos prévios sobre o Sistema de Escrita Alfabética.

A aprendizagem da escrita geralmente se dá concomitante à aprendizagem da leitura. Todavia, em uma perspectiva de letramento, de alfabetização compreendida enquanto processo discursivo:

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (MARTINS, 2007, p. 34).

Sobre essa percepção de leitura, Freire (1999), defende que existe uma relação mútua entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e o contexto, que, neste formato, são considerados os conhecimentos prévios. Conforme o autor, a leitura da palavra é sempre posterior à leitura do mundo. “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, [...] a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história” (FREIRE, 1999, p. 8). Neste sentido, defende que o letramento antecede a alfabetização, permanecendo ao longo da trajetória de vida.

No contexto escolar a leitura deve ser realizada de forma direcionada, buscando contemplar objetivos de aprendizagem, de maneira contextualizada e significativa. Conforme ressalta Freire (1999) e Martins (2007), a leitura não pode ser ensinada de forma superficial fora de contexto e sim de maneira que envolva os educandos, com textos que representem ou despertem memórias, significados e interesse dos mesmos. De acordo com Martins (2007, p. 19), “A psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente”. Segundo o autor, o que impressiona, o que desperta interesse, potencializa a aprendizagem do aluno.

Neste sentido, a seguir trazemos as políticas de formação de professores implementadas nas últimas décadas para compreendermos os caminhos percorridos na busca de superar os desafios decorrentes da alfabetização, com vistas a tornar a prática próxima do cotidiano e do que faz sentido para o aluno.

2.3 Políticas de Formação Inicial implementadas em atenção a atual CF e LDBN

Neste item contextualizamos algumas políticas públicas para melhor compreendermos os programas de governo voltados à formação inicial e continuada de professores alfabetizadores. Ressaltamos que o contexto histórico e político, direciona o movimento e as mudanças no âmbito educacional.

Em decorrência dos retrocessos vivenciados no período do regime militar de 1964 a 1985, segundo Felix (2020), para os agentes da ditadura, as políticas de alfabetização encaminhadas pelo governo Goulart, naquele período, como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, organizado para a Educação de Jovens e Adultos, coordenado por Paulo Freire. Nesse contexto, Felix (2020, p. 23-24) aponta que

[...] foi violentamente desfeito, concebidas como perigosa ameaça subversiva, pois possibilitariam não apenas o direito de voto dos até então analfabetos, como um voto mais esclarecido a favor das reformas de base, algo inaceitável para as oligarquias e para a burguesia pró-capitalismo monopolista.

Os movimentos em prol da Educação foram retomados somente após a promulgação da atual Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988). Em atenção aos preceitos legais assegurados na atual CF, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/1996 foi aprovada, delineando um novo caminho para a formação de professores, conforme os 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 plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

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

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

A partir destas determinações legais, a formação inicial para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e demais etapas da Educação Básica, ficou a cargo das instituições de Ensino Superior e Institutos Superiores de educação, ambos responsáveis por organizar os cursos de formação de professores, em formato de licenciatura plena.

Conforme § 1º do art. 62 “A União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos

profissionais de magistério”. Segundo o § 3º esta formação para os profissionais do magistério se dará preferencialmente de forma presencial, podendo fazer uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Em busca realizada no Ministério da Educação (MEC), tomamos conhecimento sobre o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Este foi um programa voltado para a habilitação de professores sem a titulação legalmente exigida. Em 1997, a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), o Fundo de Fortalecimento da Educação (Fundescola), mediante parceria com os Estados e Municípios celebraram o desenvolvimento deste programa sendo iniciada sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste. A primeira turma foi implementada em 1999, como projeto piloto, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, e habilitados em julho de 2001, 1.323 professores.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo MEC, o referido Programa já teria formado mais de 30.000 professores, mas ainda existia um número significativo de professores sem habilitação mínima exigida, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental e/ou classes de alfabetização. Dentro deste cenário, o MEC passaria a oferecer o Proformação para todas as regiões do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada estão asseguradas na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 2015 (BRASIL, 2015a). Esta resolução regulamenta “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015a, p. 2).

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, revogou o Decreto nº 6.755/2009, ampliando a política nacional de formação para todos os profissionais da Educação Básica. Em seu art. 1º, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica com a “finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino” (BRASIL, 2016a), e em consonância com o Plano Nacional de Educação, Planos Decenais dos Estados, Distrito Federal e dos municípios. Segundo o artigo 2º, incisos II ao VII, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

[...] II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais; III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras; IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V

- a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais. (BRASIL, 2016a, p. 1).

Conforme decreto esta política nacional trouxe princípios importantes, objetivando uma formação inicial e continuada com as características esperadas que garantam a equidade em relação às disparidades de aprendizagem e respeito ao contexto cultural em todo território nacional. Tardif (2014, p. 37-37), reforça que os saberes profissionais são saberes construídos durante a formação de professores, em instituições, faculdades de ciências da educação, sendo o professor e o ensino objetos de saber para as ciências humanas, pois estas instituições não apenas produzem conhecimento, mas também buscam incorporá-los à prática do professor. Essa articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece a partir da formação inicial e prossegue durante todo percurso profissional.

Para Imbernón (2006, p. 65), “A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Um conhecimento que permita a socialização de princípios e regras práticas com vistas a uma formação crítica que não preze por uma conduta profissional assistencial, que o leve a se adaptar a um contexto onde continue reproduzindo uma ideologia dominante. Segundo o autor, a formação inicial deve proporcionar ao futuro professor conhecimento científico, cultural, psicopedagógico que permita-o assumir a tarefa educativa em toda “sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários” (IMBERNÓN, 2006, p. 66). Neste sentido, recomenda uma formação inicial que além do conhecimento pertinente a atuação profissional, desperte neste uma atitude interativa e dialética, que valorize a formação permanente enquanto uma necessidade mediante os constantes avanços científicos e tecnológicos.

Assim, por formação de professores, compreende a inicial e a continuada, sempre articuladas com momentos de estudos teóricos, debates metodológicos e situações que permitam experiências práticas vivenciadas no contexto escolar. Neste processo, o planejamento e o acompanhamento pelos profissionais mais experientes, poderão contribuir para a auto formação e constituição da identidade profissional.

Para que possamos compreender este percurso de formação de professoras e professores, discorreremos a seguir sobre a formação continuada, caminho trilhado na construção de identidades docentes, tendo em vista uma formação que proporcione desenvolver as práticas docentes favoráveis às especificidades da alfabetização.

2.4 Formação continuada para professores alfabetizadores

Diante do reconhecimento da importância do papel do professor alfabetizador na sociedade atual, é imprescindível pensar na oferta de formação continuada para estes professores. À medida que as sociedades se modernizam e se complexificam, os profissionais da educação precisam ser preparados para acompanhar as inúmeras transformações.

Imbernón (2006) defende que o professor precisa de condições de trabalho, como um ambiente propício à reflexão e a formação para seu desenvolvimento profissional. Ele destaca cinco grandes linhas ou eixos responsáveis por uma boa atuação docente, a saber:

1. A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão e a intervenção sobre a realidade. [...]
2. A troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa [...]
3. A união da formação a um projeto de trabalho. [...]
4. A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, [...]
5. O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante trabalho conjunto para transformar essa prática (IMBERNÓN, 2006, p. 48).

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, partindo da realidade, mediante trabalho coletivo que culmine em intervenções educativas, o professor deve, segundo Martins (2009, p. 153, grifo da autora), estar em frequente processo de formação, mesmo porque, “[...] os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são de longa duração. Diante disso, a formação de professores é entendida como um *continuum*, como algo que deve ser empreendido ao longo da vida, sem que se estabeleça a previsão de um estágio final”. Como explica Freire (2021), somos seres históricos, inacabados e inconclusos, partindo da percepção racional de que a educação seria um “quefazer” permanente. Sobre esta discussão, Santos e Andrade (2015, p. 95) percebem a formação continuada dos profissionais da educação como um “processo em constante movimento, uma permanente construção, onde o imobilismo e o fixismo não tem lugar”.

Neste sentido, a formação continuada do professor alfabetizador deve ser prioritariamente pensada, por atender a etapa basilar da educação, momento de aprendizagem mais complexa do percurso escolar, quando os educandos devem se apropriar do Sistema de escrita alfabética e compreender o uso social da escrita para utilizá-la em sociedade e na continuidade e desenvolvimento das etapas subsequentes de ensino.

Para Teixeira e Silva (2021), a alfabetização está diretamente relacionada ao fracasso escolar, para ele, nas últimas décadas, o Governo Federal buscou instituir políticas de formação continuada, a fim de superar os métodos de alfabetização: analítico, sintético e misto, por

discursos mais atuais como: psicogênese, letramento e consciência fonológica. Ocorrendo a inserção dessas metodologias a cada novo programa de formação continuada, que surgiam como instrumento para melhoria da qualidade de ensino.

Coelho (2011, p. 62), sobre a complexa natureza do processo de alfabetização, afirma ser necessário considerar “os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam na caracterização dos métodos e materiais didáticos [...], assim como no preparo e formação do professor alfabetizador”.

Tendo em vista os índices insatisfatórios de desempenho referentes à leitura e escrita dos estudantes, foram implementadas políticas com objetivos de contribuir com a prática pedagógica do professor alfabetizador para atender à necessidade e garantir o direito à aprendizagem dos alunos com prioridade aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sobre estas políticas, apresentamos alguns programas que antecederam o PNAIC.

De acordo com Rocha (2019), o Brasil vivenciou nas décadas de 1980 e 1990 forte influência Neoliberal, responsável por reformas educacionais que atendessem a princípio aos interesses do mercado, ensino voltado à capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho. Neste cenário, ficou em segundo plano uma proposta de educação que efetivamente buscasse alfabetizar e letrar crianças, jovens e adultos.

Contudo, desde 2001, conforme explica Mortatti (2013), esta preocupação já tinha se tornado discussão de Assembleia Geral sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Neste contexto, foram definidas ações e metas de abrangência internacional, assumidas e realizadas por meio do monitoramento, nas quais governos e organizações deveriam implementar medidas, como: “delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas da Educação Básica” (UNESCO, 1990, p. 19).

Porém, segundo Mortatti (2013), por meio deste acompanhamento, observou-se que poucos avanços ocorreram, agravando problemas históricos, entre eles a falta de discussão em torno do conceito de alfabetização, que naquele contexto permanecia pouco claro.

Para Viédes e Brito (2015), às políticas públicas voltadas para a alfabetização, são projetadas para atender as expectativas e interesses do governo. As autoras argumentam que as políticas públicas implementadas para a alfabetização, atendam de fato as demandas de todo o país, que estas sejam projetadas a longo prazo, com continuidade, mesmo quando ocorrerem mudanças de lideranças nas ocasiões de troca de governo.

Segundo Rocha (2019), no ano de 2003, o governo federal impulsionou a formação continuada em rede nacional, consistindo na articulação entre as secretarias de educação de

todos os estados, municípios, e Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de melhorar a formação dos profissionais da educação e dos alunos da Educação Básica, sendo o Plano de Ações Articuladas (PAR), importante meio para levantamento das demandas.

Os programas de formação continuada voltados para a alfabetização nas escolas tinham como referencial de estudos, o “[...] currículo das escolas públicas do Ensino Fundamental: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (ROCHA, 2019, p. 31). Este documento oficial do governo foi publicado inicialmente em 1997, com o objetivo de direcionar as ações pedagógicas dos professores, com isso, em 1999 surge a formação continuada denominada PCN em Ação – Alfabetização, na qual, as secretarias de educação estaduais e municipais eram responsáveis pela sua realização.

Moraes e Oliveira (2018, p. 5-6), afirmam que esta formação continuada era centrada em professores, tanto do Ensino Fundamental, como da Educação Infantil. Os PCNs em Ação – Alfabetização, foi reconhecido como primeiro programa de formação para professor alfabetizador, permanecendo sob a responsabilidade deste professor, a alfabetização de crianças e adultos, conforme seu contexto histórico e social. “Vale destacar que este foi o primeiro módulo a sugerir a alfabetização dentro de métodos globais, sendo este, mais especificamente, uma alfabetização concretizada por meio de textos”. Para Viédes e Brito (2015), o referido programa apresentou propostas inovadoras aos professores, de modo que haveria possibilidade de ocorrer distorções no decorrer de sua implementação referente ao processo de alfabetização. Por isso, recomendava um cuidado mais atento às atividades a serem desenvolvidas, sendo esta a base primordial da aprendizagem e formação escolar.

Em 2000 foi implementado o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), que compreendia de acordo com Rocha (2019, p. 32), uma formação a distância para professores do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). O objetivo do Gestar seria a capacitação destes professores, com vistas a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando mais possibilidades às crianças, referente “a consolidação da escrita e da matemática, bem como dos conteúdos aos quais delas se utilizam”. Mas não consistia em um programa que teria como público alvo o professor alfabetizador, conforme Moraes e Oliveira (2018, p. 6), o programa abordava questões como avaliação para percepção dos avanços no desempenho profissional dos professores e também a avaliação diagnóstica como mecanismo de geração de dados sobre o desempenho dos estudantes durante o processo de aprendizagem, oferecendo conteúdos que agregassem “uma maior capacitação dos mesmos para o mundo produtivo exigido pelo sistema econômica”.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), foi lançado em 2001, pelo governo federal, em parceria com o MEC, secretarias de educação, universidades, escolas de Curso Normal e organizações não governamentais. Consistia na formação continuada anualmente, ministrada por “formadores alfabetizadores de crianças, jovens e adultos” (ROCHA, 2019, p. 33).

De acordo com o guia do formador, Brasil (2001, p. 3), o grande desafio colocado pela proposta de formação do PROFA, seria o professor apreender/aprender como alfabetizar crianças e adultos “para que, de fato, venham assumir a condição de cidadãos da cultura letrada”. Mas, conforme argumenta o referido documento, chegar ao objetivo almejado não seria “um desafio pequeno”. Sendo um curso que abordaria o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, não adentrando aos demais conteúdos necessários à formação desses profissionais, recomendava que a formação continuada destes professores não deveria se restringir apenas à formação oferecida pelo referido programa. A leitura do material denota que as formações foram pensadas na perspectiva da Psicogênese da Língua Escrita, pois, traziam pressupostos teóricos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e de Telma Weisz. A tentativa era de se desvencilhar do modelo tradicional, não atrelando este processo de aquisição da escrita apenas a apropriação de um código, mas buscando compreender o processo a partir dos níveis de escrita alfabética, trazendo o aluno como protagonista deste processo.

Teixeira e Silva (2021, p. 671) complementam que o programa estabelecia relação entre teoria e prática, com metodologias voltadas às práticas de alfabetização, considerando “o diagnóstico dos conhecimentos das crianças como elemento primordial do processo de ensino e aprendizagem, para dessa forma ampliar as concepções dos professores sobre a alfabetização, fazendo-os pensar a partir da sua própria prática pedagógica”. Assim, compreendia que o aluno, a partir de sua inserção no mundo da escrita, deve ser levado a refletir sobre o Sistema de escrita alfabética (SEA), desafiando-o a construir suas próprias hipóteses. Este programa foi encerrado em 2005, após quatro anos de duração.

Durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), segundo Teixeira e Silva (2021), foi lançado o Pró-Letramento, programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita que compreendia em dois cursos, sendo um em alfabetização e linguagem e o outro em matemática, ambos para os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 120 horas cada. Realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integravam a Rede Nacional de formação continuada, com adesão dos estados e municípios, onde os professores que estavam atuando, nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas poderiam

participar das formações. As formações aconteciam em formato semipresencial, ficando disponibilizados materiais impressos e vídeos, como propostas de atividades, tanto para encontros presenciais, quanto para atividades desenvolvidas a distância, sendo acompanhadas por professores orientadores.

Conforme informações disponibilizadas pelo MEC a coordenadora-geral de formação de professores da Secretaria de Educação Básica daquele período, Helena Costa Lopes de Freitas, em publicação de 2009 afirmou que 169.764 docentes estariam fazendo formação continuada, assegurando que desde 2005 quando o programa foi criado, 254 mil profissionais já teriam passado por ele.

De acordo com Teixeira e Silva (2021, p. 672), os professores eram levados “a valorizar a língua e seus diversos usos, tendo como foco o trabalho com os diversos gêneros textuais, valorizando os conhecimentos prévios das crianças e ampliando o seu repertório de conhecimentos a partir desta com o universo da escrita”. A autora complementa que enquanto no PROFA “a criança era levada a refletir sobre o Sistema de escrita alfabética, sendo desafiada a construir suas próprias hipóteses a partir das estratégias do professor alfabetizador”, no Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-Letramento) seguiram a mesma fundamentação teórica na busca de melhorar a qualidade do processo de alfabetização, mas que levou o professor “a pensar que apenas codificar e decodificar a língua escrita não era suficiente” (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p. 672), ampliando o conceito de alfabetização agregando a esse processo o termo letramento. Com isso, trouxe a partir do Pró-Letramento, um conceito mais amplo de alfabetização conforme contribuições:

[...] dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre **grafemas** e **fonemas** (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação (BRASIL, 2008, p. 10, grifo do autor).

Segundo caderno de apresentação (BRASIL, 2008, p. 10), com o surgimento do termo letramento, alguns pesquisadores, para distinguir alfabetização de letramento, compreendiam a alfabetização como sendo “o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita”. E quanto ao termo “letramento ou, em alguns casos, *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita”. Enquanto outros pesquisadores utilizavam o termo alfabetização para significar tanto “o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais”. Apesar

dessas distinções, o propósito do programa, de acordo com o caderno de apresentação (BRASIL, 2008), era levar o professor a refletir sobre a importância de alfabetizar na perspectiva do letramento e a relevância deste nas interações de convívio social.

Rocha (2019) enfatiza a importância desses programas voltados para a alfabetização, como também as políticas educacionais que trazem mudanças na organização escolar, pensadas em prol de uma educação de qualidade. Neste sentido, discute o ciclo de alfabetização que surge em decorrência da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, e, conseqüentemente, a influência desta política na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com foco nesta nova organização escolar. Conforme a autora, o documento chamado Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), apresenta discussão sobre esta organização escolar, que considera o período compreendido de três anos ou 600 dias letivos, respectivos ao ciclo de alfabetização, a saber:

O Ciclo da Alfabetização pressupõe um investimento nas crianças em suas singularidades e a valorização dos seus diferentes saberes prévios e, conseqüentemente, requer um currículo que respeite sua diversidade e pluralidade culturais. Este currículo deve ser traduzido em planejamentos dinâmicos e interdisciplinares, elaborados coletivamente com estudantes e professores de todas as turmas do Ciclo da Alfabetização, de forma a assegurar a organicidade e o cumprimento das finalidades do processo (BRASIL, 2012a, p. 22)

Neste sentido, percebe-se que as mais recentes políticas estiveram voltadas a uma organização que considerasse o tempo para a aprendizagem, suas singularidades, conhecimentos de mundo e diversidade cultural desses estudantes, incluindo-os como sujeitos do processo a partir de planejamentos participativos.

Conforme apresentado, o referido documento faz parte de uma política de governo consubstanciada, naquele momento, pela Medida Provisória nº 586/2012 anunciada em novembro de 2012 pela Presidenta da República Dilma Rousseff, no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo esta MP convertida em Lei sob o nº 12.801 em 24 de abril de 2013. Nestes termos, conforme artigos 1º e 2º:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica pública, aferida por avaliações periódicas.

Art. 2º O apoio financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e ocorrerá por meio de:

I - suporte à formação continuada dos professores alfabetizadores e formação inicial e continuada de professores com capacitação para a educação especial; e

II - reconhecimento dos resultados alcançados pelas escolas e pelos profissionais da educação no desenvolvimento das ações pactuadas.

§ 1º O apoio financeiro de que trata o inciso I do caput contemplará a concessão de bolsas para profissionais da educação, conforme categorias e parâmetros definidos em ato do Ministro de Estado da Educação, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas (BRASIL, 2013).

A assinatura de adesão de 5.240 municípios e dos 27 estados da federação, consolidou o Pacto Nacional e o compromisso assumido por ações governamentais de implementação para formação continuada de professores alfabetizadores em parceria com as:

Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análise de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem (BRASIL, 2012a, p. 7).

O compromisso previa apoio financeiro para a implementação e manutenção do programa, como concessão de bolsas para os professores alfabetizadores, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos. Foi um programa que, como os anteriores, tinha características de política de governo. Neste sentido, a fim de investigar o alcance de uma política educacional de abrangência nacional, voltada à formação de professores alfabetizadores, trouxemos como objetivo de análise compreender como os professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, relatam experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se nestes relatos reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa.

3 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

Esta seção foi escrita com o objetivo de contextualizar o PNAIC enquanto política de formação continuada para professores alfabetizadores. Composta por cinco itens conforme elencamos a seguir: no primeiro item 3.1 apresentamos uma “Breve contextualização sobre o PNAIC”; no item 3.2 “Panorama do PNAIC a partir do levantamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes”, no item 3.3 “Panorama do PNAIC em Mato Grosso”; no item 3.4 “Panorama do PNAIC no município de Juara”; no subitem 3.4.1 Registros das Formações do PNAIC no município de Juara e por fim, no item 3.5 “Panorama político que marcou a descontinuidade do PNAIC”.

3.1 Breve contextualização sobre o PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foi aprovado e lançado em 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), com objetivo de contribuir no cumprimento da meta 5 do Plano Nacional de Educação e do Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, conforme definido em seu inciso II do art. 2º, “alfabetizar as crianças no máximo até os oito anos de idade”, ou seja, até ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação (MEC), é responsável pelos recursos financeiros e materiais, para implementação de ações pertinentes à formação dos professores alfabetizadores, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de práticas de alfabetização voltadas à perspectiva do letramento.

A implantação do PNAIC deu-se a partir de 2013 pelo governo federal, junto aos estados e municípios que aderiram ao Programa. O MEC publicou documentos para orientar a implementação de ações, acrescidos à disponibilização de referências curriculares e pedagógicas, e materiais didáticos indicados para a alfabetização na perspectiva do letramento.

Uma das metas principais seria a preparação dos docentes para os desafios vivenciados durante o fazer pedagógico, no dia a dia da sala de aula, pensando em uma formação continuada que atendesse às especificidades demandadas pela alfabetização. Todavia, as ações do PNAIC se apoiavam em quatro eixos, conforme, os quais eram: “1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social mobilização” (BRASIL, 2015b, p. 10).

Independentemente do material selecionado pela rede, seria fundamental haver sinergia entre gestão, material e formação para alcançar os resultados esperados na aprendizagem dos alfabetizandos. Pois segundo o documento orientador, o Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva com objetivo de preparar os estudantes adequadamente para novas aprendizagens ao longo da vida (BRASIL, 2016b).

No decorrer dos anos de 2013 a 2018, foram lançadas três edições do PNAIC, acontecendo as primeiras formações em rede de forma presencial para os professores alfabetizadores em 2013, com ênfase em Língua Portuguesa.

Segundo o Documento Orientador de 2014, a carga horária estava organizada em 12 horas mensais. O curso de formação passou por algumas alterações, dentre elas, a carga horária, sendo nesta edição, 120 horas de formação com ênfase em Alfabetização Matemática e 40 horas reservadas para a revisão da Língua Portuguesa, totalizando 160 horas. Esta carga horária foi distribuída entre encontros mensais, seminários, atividades extraclasse e intervenções pedagógicas em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014a).

Já em 2015, o programa de formação continuada do PNAIC incorporou outras modificações. Conforme Documento Orientador de 2015, o MEC entendeu que a formação continuada, enquanto política nacional, deveria ser componente essencial da profissionalização docente, integrando o cotidiano da escola e valorizando os diferentes saberes e a experiência docente (BRASIL, 2015b). Neste ano iniciou-se a formação continuada apoiada no material pedagógico elaborado com orientações interdisciplinares. Este material era composto por 1 caderno de Apresentação, 10 cadernos de formação e 1 caderno para gestores. Permitindo trabalhar as disciplinas de Ciências da natureza, Ciências humanas, Artes, Matemática na perspectiva do letramento de forma interdisciplinar conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Cadernos de formação do PNAIC, Ano 2015

| Cadernos | Título |
|-----------------------|---|
| Apresentação | Apresentação PNAIC |
| 1 | Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização |
| 2 | A criança no Ciclo de Alfabetização |
| 3 | Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização |
| 4 | A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização |
| 5 | A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização |
| 6 | A arte no Ciclo de Alfabetização |
| 7 | Alfabetização matemática na perspectiva do letramento |
| 8 | Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização |
| 9 | Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização |
| 10 | Integrando saberes |
| Caderno para Gestores | Gestão escolar no Ciclo de Alfabetização |

Fonte: elaborado pela autora.

Em 2016, o PNAIC passou por uma “reorientação” a partir de novos documentos legislativos oficiais: a Portaria nº 153 de 22 de março de 2016, que alterou a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ampliou as ações do Pacto e definiu suas diretrizes gerais, provocando mudanças no decorrer de suas edições. Dentre estas mudanças, deu-se em 2016, a inclusão dos coordenadores pedagógicos na participação das formações com carga horária mínima de 100 horas, sendo utilizado os cadernos de 2015 acima apresentados com ênfase em leitura, escrita e alfabetização matemática.

O Documento Orientador de 2016, por sua vez, incorpora as modificações e traz recomendações com base nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizadas nos anos de 2013 e 2014, apresentando evidências da “oficialização” da estreita relação entre formação continuada e avaliação da aprendizagem por meio de testes. O documento orientava que os sistemas de ensino, instituições formadoras e escolas analisem: os Boletins da ANA-2013 e 2014; a Provinha Brasil; outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Para, assim, definir as metas para as turmas, tendo em vista a garantia da “qualidade” da educação (BRASIL, 2016b). Com isso:

[...] propõe-se que a formação continuada do PNAIC em 2016 seja realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafo fônicas, na fluência de leitura e no domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática (BRASIL, 2016b, p. 4).

A gestão, segundo o documento orientador em 2016, passou a ter um papel importante no apoio dos professores e na articulação entre escolas, instituições formadoras e sistemas de ensino. Sendo fortalecidas estruturas de gestão com a potencialização de uma coordenação institucional ampla em cada estado. Além de inserir no programa de formação, os coordenadores pedagógicos das escolas.

O documento destaca que os resultados apontados pelas avaliações internas e externas e as matrizes da ANA deveriam ser requisito primário na definição dos conteúdos a serem trabalhados, evidenciando, cada vez mais, a estreita relação entre formação e avaliação.

Nesse documento, o MEC anunciou que o trabalho realizado em 2016 orientaria o redesenho do apoio do MEC ao Ciclo de Alfabetização em 2017, e em articulação com as definições sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As formações em 2017, atendeu a três grupos diferenciados: professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da educação infantil; articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que faziam parte do Programa Mais Educação.

Neste período, de acordo com documento orientador PNAIC em ação 2017, também foram ampliadas as análises dos resultados da Avaliação Nacional da alfabetização – ANA, realizadas em 2013 e 2014, das taxas de aprovação e distorção idade-ano do Ensino Fundamental, das avaliações gerais sobre o PNAIC, que considerou os depoimentos dos professores alfabetizadores, dos formadores regionais e locais e dos gestores públicos em atenção as formações já realizadas (BRASIL, 2017). Verificou-se, então, que era preciso:

[...] manter o esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitissem às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de Leitura, escrita e Matemática, previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2017).

No ano de 2018, as formações atenderam não apenas ao Ensino Fundamental, mas também à Educação Infantil, com a indicação e a disponibilização de material, como cadernos específicos para cada etapa, com metodologias de incentivo à leitura a partir dos bebês se estendendo às crianças da pré-escola. As formações aconteceram em âmbito nacional, mobilizando os envolvidos neste processo. Neste sentido, no próximo item, abordaremos, com base no levantamento da produção, aspectos sobre a implementação do PNAIC em âmbito nacional e em Mato Grosso.

3.2 Panorama do PNAIC a partir do levantamento de produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Nesta seção apresentamos o levantamento realizado com o objetivo de conhecer as pesquisas realizadas sobre o PNAIC em âmbito nacional.

O levantamento das produções acerca de um tema pode ser considerado como um procedimento inicial da pesquisa científica, a fim de que metodologicamente, os pesquisadores se aproximem, averiguem e conheça a temática ou fenômeno estudado, caracterizando-se segundo Ribeiro (2018), como um exercício de busca a produções existentes, este aprofundamento colabora com a familiarização e seleção das produções que poderão subsidiar futuras pesquisas e, conseqüentemente, uma melhor compreensão de conceitos e paradigmas que permeiam a investigação científica.

A partir do levantamento, analisamos dez trabalhos (dissertações de mestrados) encontrados sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), publicadas no período de 2015 a 2020. A importância do levantamento está relacionada à necessidade de compreendermos as contribuições desta política de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as, uma vez que investigamos, com vistas a compreender, se as orientações trabalhadas no decorrer das formações ofertada pelo programa continuavam permeando as práticas pedagógicas dos professores do primeiro ciclo de alfabetização. Como reitera, Ball (2013, p. 9), normalmente, as políticas estão relacionadas a uma ideia de progresso ou mudança que se desenha “[...], a partir das insuficiências do presente para algum estado futuro de perfeição, onde tudo funciona e funciona bem, como deveria ser”.

Neste sentido, buscamos compreender aspectos relacionados aos desdobramentos dessa política educacional a partir das pesquisas já realizadas, sendo um procedimento que se classifica como revisão de literatura ou balanço de produção. Conforme orienta Ferreira (2002, p. 265), este procedimento é reconhecido como aquele em que o pesquisador “interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção”.

Isso posto, compreendemos que o objetivo de um balanço de produção é ampliar o conhecimento de determinada temática, para que possamos traçar caminhos para uma nova investigação científica, adentrando a uma problemática ainda não investigada pelas pesquisas concluídas e publicadas até o momento.

A pesquisa envolveu a consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Plataforma Sucupira. A escolha desta base de dados se deu pelo fato de a Capes ser um órgão que agrega pesquisas de mestrados e doutorados das principais universidades brasileiras, onde se buscou os resumos dos trabalhos de maior interesse, através de descritores (palavras-chave, ou frases-chave), correspondente ao período de 2015 a 2020.

Foram realizados alguns passos como: definição do banco de pesquisa (dissertações e teses); estabelecimento de critérios para a escolha das pesquisas que constituíram o *corpus* do estudo; definição dos descritores para direcionar a busca das informações, seleção das pesquisas; leitura dos resumos das produções; elaboração de sínteses dos resultados e conclusões preliminares.

No primeiro contato com o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, verificamos que as consultas poderiam ser realizadas por meio de descritores e aplicação de diferentes filtros como: mestrado ou doutorado, ano de defesa, pelo nome do autor, orientador, banca, grande

área de conhecimento, área de conhecimento, área de avaliação, área de concentração, nome do programa, instituição, biblioteca, sendo possível escolher a melhor maneira de consulta para atingir o objetivo.

De acordo com o tema de pesquisa, foram escolhidos descritores que pudessem contribuir na busca de dissertações que discutissem a temática, mais especificamente, a contribuição das formações do PNAIC, em relação às metodologias e práticas de alfabetização. Nosso objetivo foi mapear as pesquisas de mestrado defendidas nos últimos 5 anos sobre a referida temática.

Neste sentido foram utilizados quatro descritores, sendo eles:

1. “Programa PNAIC”;
2. “PNAIC, formação de professores”;
3. “Práticas pedagógicas X PNAIC”;
4. “Práticas de alfabetização”.

Segundo os autores Milhomem, Gentil e Ayres (2010), a definição dos “descritores/palavras-chave a serem pesquisadas é um dos momentos mais importantes do Balanço de Produção, pois a escolha destes implica diretamente no retorno dos resumos”. A afirmação dos autores reforça a necessidade de definir estes descritores, de maneira a encontrar literaturas específicas, que possam contribuir com a futura pesquisa.

A partir desta compreensão, realizamos as primeiras pesquisas utilizando alguns descritores com letras minúsculas, ou letras maiúsculas, com aspas e sem aspas, separando por “and” entre um descritor e outro. Neste processo, chegamos a quatro descritores, e verificamos que após realizarmos a busca, alguns trabalhos não correspondiam ao tema ou área da pesquisa, neste momento foram utilizados os filtros, para o item grande área do conhecimento, nomeamos Ciência Humanas; área do conhecimento: Educação, pois existem descritores que abordam conceitos que adentram outras áreas e etapas de ensino, principalmente os conceitos relacionados à aprendizagem e formação de professores que se aplicam a demais etapas da Educação Básica.

Por este motivo, expomos um exemplo que aconteceu durante as buscas, quando os descritores estiveram relacionados a “práticas pedagógicas” ou “práticas de alfabetização”, na busca pelos descritores obtivemos títulos com temas voltados à alfabetização em turmas multisseriadas do campo, de egressos de curso da EJA, entre outras, que se distanciavam do nosso objeto de pesquisa. Sobre esse assunto, Severino (1986, p. 62) explica que: “Todos os

títulos [...] devem ser temáticos e expressivos, ou seja, devem dar a ideia a mais exata possível do conteúdo do setor que intitulam”. Esta explicação evidencia que os pesquisadores devem se preocupar com o título dos trabalhos, pois eles devem traduzir, ou seja, expressar, qual literatura intitula.

Considerando o período temporal para levantamento entre 2015 a 2020, na primeira busca para o descritor 1 – “Programa PNAIC” - foi utilizado a consulta sem as aspas e o número de resultados foram de 87.575 trabalhos, e quando utilizamos as aspas e o filtro “Tipo” de dissertação optamos em selecionar apenas as de mestrado acadêmico, sendo filtrados quatro títulos, destes quatro, quando fomos baixar as produções, uma delas não estava disponibilizada na plataforma, sendo utilizadas para análise, apenas três dissertações referente ao primeiro descritor, conforme disposto no Quadro 2:

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos por descritores e ano de publicação

| (Área de Conhecimento = Educação) | | | | |
|--|-------------------------|---|-------------------------------------|------------------------------------|
| Quantidade de trabalhos por Descritores | | | | |
| Ano | “Programa PNAIC” | “PNAIC, Formação de professores” | Práticas pedagógicas X PNAIC | “Práticas de alfabetização” |
| 2015 | 00 | 00 | 00 | 01 |
| 2016 | 01 | 02 | 01 | 02 |
| 2017 | 02 | 00 | 01 | 00 |
| 2018 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 2019 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| 2020 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| Total | 03 | 02 | 02 | 03 |

Fonte: elaborado pela autora, com base no banco de dados da Capes (c2021).

Na consulta realizada para o descritor 2 - “PNAIC, formação de professores” - quando realizada sem o uso das aspas e utilização dos filtros, obtivemos 7.634 resultados, após utilizar as aspas, e aplicar os filtros, optando pela área de “Ciências Humanas” e nas demais áreas e tipo de programa utilizamos o termo “educação”, obtendo o resultado de duas dissertações, como podemos observar no quadro acima.

Percebemos que os trabalhos que foram excluídos após aplicação dos filtros eram voltados ao ensino de Ciências e Matemática, não atendendo aos critérios de seleção.

Para o descritor 3 – “Práticas pedagógicas X PNAIC) – para realizarmos a busca de maneira direcionada, inserimos os filtros antecipadamente e obtivemos 3.270 resultados, por continuar abrangendo outras áreas e temas, optamos em realizar o filtro por orientadores da área e linha de pesquisa, feito isto, restaram sete dissertações. Destas, após análise dos títulos e resumos, das sete dissertações encontradas, cinco delas ainda se distanciava de alguns critérios como: etapa de ensino, público-alvo, práticas de ensino voltadas a etapas posteriores aos Anos

Iniciais (ciclo de alfabetização), não correspondendo ao objetivo da pesquisa. A partir destes critérios, foram selecionadas apenas duas dissertações para este descritor.

Para o descritor 4 - “Práticas de alfabetização”, utilizamos inicialmente apenas as aspas, obtendo 35 resultados, e após aplicar os filtros, esse número foi reduzido para nove dissertações. Destas nove, ao realizarmos o *download* dos arquivos, observamos que três destas produções não foram autorizadas e disponibilizadas pelos autores, na plataforma Sucupira, para que pudéssemos ter acesso as mesmas. Outras três, após análise do título e resumo não correspondiam a etapa de ensino, nem ao programa de formação em questão, não atendendo aos critérios, para inclusão das mesmas, pois mesmo quando não relacionadas ao Programa, teria que ser direcionadas às práticas de alfabetização de turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, crianças de até 8 anos de idade.

No Quadro 3, trazemos as dissertações, conforme descritores e critérios apresentados.

Quadro 3 - Dissertações por descritor, ano, autor e título

| Descritor 1: “Programa PNAIC” | | |
|--|--|---|
| Ano | Autor(a) | Dissertação/Título |
| 2016 | SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. | Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. |
| 2017 | ALFLEN, Adriana Ferreira Martins. | A formação continuada docente no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um olhar sob o ponto de vista histórico e político |
| 2017 | SILVA, Michelle Castro. | A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores. |
| Descritor 2: “PNAIC, formação de professores” | | |
| 2016 | VENTURA, Ana Lúcia Sanchez de Lima. | PNAIC polo São Paulo: desafios da implementação de uma política pública de educação. |
| 2016 | ARAÚJO, Samara Elyza Macedo de. | A formação continuada de professores e o PNAIC: estudo de caso em Votorantim/SP. |
| Descritor 3: Práticas pedagógicas X PNAIC | | |
| 2016 | MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios. |
| 2017 | CARMO, Maria Elizabeth Guimarães do Carmo. | Um olhar reflexivo sob a ação integrada dos professores alfabetizadores nos três anos do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) |
| Descritor 4: “Práticas de alfabetização” | | |
| 2016 | OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. | Concepções e fundamentos do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/XC |
| Descritor 4: “Práticas de alfabetização” | | |
| 2016 | PAIM, Fernanda Regina Luvison. | Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. |
| 2015 | HERMES, Rosméri. | Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS. |

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da Capes (c2021).

Neste quadro apresentamos dez dissertações, selecionadas a partir dos descritores e critérios de seleção, tomando como referência o período temporal entre 2015 a 2020, dos trabalhos selecionados, obtivemos o maior número de resultados no ano de 2016 com seis trabalhos, em 2017 foram três e em 2015 apenas um.

Dos dez títulos de trabalhos aqui apresentados, apenas o trabalho de Paim (2016) selecionado a partir do descritor 4 “Práticas de alfabetização”, não vincula o PNAIC às formações voltadas às práticas de alfabetização.

Enquanto Hermes (2015), mesmo não trazendo no título do trabalho, logo no início do resumo destaca que sua pesquisa traz como objetivo compreender como as professoras que participaram da formação continuada ofertada pelo PNAIC, organizavam suas práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental.

Apenas uma das produções selecionadas não buscava compreender as práticas de alfabetização na perspectiva do PNAIC, ainda que discutisse a formação de professores tecendo críticas ao método tradicional, conforme retomaremos adiante.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos levantados com o 1º descritor “Programa PNAIC”, observamos que a implementação deste programa de formação de professores, traduziu-se em uma iniciativa necessária, para atender as especificidades desta etapa educacional, com vistas a promover a apropriação da leitura e escrita de crianças até os oito anos de idade, considerando toda a complexidade do processo de alfabetização, impondo grandes desafios para educadores e autoridades locais.

O problema da não alfabetização remonta décadas e desde 1990 esta preocupação atingiu proporções mundial em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estabeleceu que:

1. Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 1.1) adotar medidas para criação de um contexto político favorável; 1.2) delinear políticas para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas da Educação Básica; 1.3) definir como será a adaptação dos meios de comunicação e informação à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; 1.4) mobilizar recursos e estabelecer alianças operacionais. (UNESCO, 1990, p. 3 *apud* ALFLEN, 2017, p. 51).

Partindo destas orientações, Alflen (2017), propôs analisar se a formação continuada do professor alfabetizador ofertada pelo PNAIC, correspondia a uma das estratégias da política educacional para a melhoria da qualidade da educação ofertada, em atenção às orientações da Unesco. De acordo com ela, a partir da referida pesquisa, foi possível compreender que mesmo sendo políticas emanadas de diretrizes globais, são efetivadas e ressignificadas pela

intermediação do docente alfabetizador, sendo que por meio destes, acontece a materialização destas políticas educacionais para a alfabetização.

Enquanto Santos, C. (2016) propõe conhecer como os professores reagem às sugestões do Programa, se referindo ao uso de Sequências Didáticas (SD) no ensino da língua portuguesa, pensando o PNAIC como um importante agente socializador. Entretanto, destacou que as vivências ou *habitus* adquiridos ao longo da vida, às trajetórias e experiências dos professores poderiam influenciar esta socialização. Para compreendermos considerando a historicidade do conceito de *habitus*, Setton (2002, p. 67, grifos da autora) define *habitus* híbrido como sendo:

Um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção.

Na interpretação de Santos, R. (2016), o *habitus* “[...] é híbrido porque pode assimilar valores, noções de diferentes campos e agentes socializadores que podem ser complementares entre si, mas também antagônicos”. Dito isto, a autora considera a partir das análises desenvolvidas durante a pesquisa que a formação continuada, ofertada pelo PNAIC aos professores alfabetizadores, é um agente de socialização profissional, que contribui para a (trans)formação da prática pedagógica confirmando a teoria de *habitus* híbrido de Setton, considerando que as socializações que se estabelecem neste percurso formativo poderão, perpetuar ou restringir certas práticas, tendo em vista os processos de ambos, pela amplitude e diversidade de socializações que vivenciam cada educador.

Silva (2017) analisou as repercussões dessa formação no sentido da valorização profissional, no contexto da Reforma do Estado Brasileiro, suas relações histórico-social, ao trazer para o contexto da práxis pedagógica, aspectos impactantes subjetivos das ações sociais, diversidade sociocultural, e das relações de poder, sendo algumas das dimensões de precarização do trabalho dos professores, as condições materiais, naquele momento, ainda não disponibilizadas a todos.

A partir do 2º descritor “PNAIC, formação de professores” obtivemos duas produções, estando a de Ventura (2016) voltada para a primeira fase do Programa, em que analisou as reflexões feitas por profissionais da Educação Básica, durante este primeiro contato com as formações ofertadas pelo PNAIC. Neste estudo de natureza qualitativa, a autora utilizou técnicas de análise de conteúdo para desvelar os relatos dos 24 orientadores de estudos, compreendendo a partir de suas análises, que os orientadores participantes da pesquisa,

apresentaram muitos questionamentos e dúvidas sobre o programa, no início da sua implementação, mas que estavam otimistas e confiantes na proposta do PNAIC.

Enquanto Araújo (2016), analisou os dados segundo uma perspectiva crítica, se referindo ao Programa como possibilidade de instrumentalização das práticas educativas e mudanças na maneira de alfabetizar dos professores, não visualizando a participação destes profissionais na construção e implementação da proposta ao perceber os mesmos como mero executores de tarefas. Assim, apontou que para o professor conquistar o seu protagonismo educativo, é preciso se ver enquanto agente de mudanças que contribui para o seu desenvolvimento profissional. Contudo, isso ainda é um desafio, afirma o autor.

Através do levantamento do 3º descritor “Práticas pedagógicas X PNAIC”, obtivemos duas pesquisas, sendo a primeira de Machado (2016a). A autora realizou uma pesquisa qualitativa – quantitativa empreendida em duas fases, observacional e de intervenção, e mediante aplicação de questionário semiestruturado a professores regentes de turmas, buscou evidenciar o nível de compreensão desses profissionais sobre a proposta do PNAIC. A partir da análise dos dados, destaca que as contribuições do Programa, estavam relacionadas, principalmente, à implementação de novas metodologias, propondo práticas que possibilitaram a alfabetização na perspectiva do letramento, contribuindo para a reflexão do uso social da leitura e da escrita.

Carmo (2017) optou por um estudo de caso do tipo etnográfico, sendo seu problema central investigar como os professores estavam organizando suas ações pedagógicas em coerência ao ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), permitindo a reflexão acerca do fazer pedagógico articulado, através da formação continuada e do projeto escolar de alfabetização proposto pela escola.

A partir da pesquisa realizada, a autora faz algumas pontuações, sobre o ingresso das crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental, ressaltando a importância de uma formação anterior a inserção destes professores nas turmas de alfabetização, voltadas às especificidades da alfabetização, oferecendo suporte para o planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Desta feita, enfatizou a importância do trabalho do gestor na garantia destes espaços, favoráveis aos estudos e compartilhamento das práticas realizadas (CARMO, 2017).

Com o 4º e último descritor que utilizamos para a busca, “Práticas em alfabetização” foram selecionados três trabalhos, a saber: de Hermes (2015), Oliveira (2016) e Paim (2016).

Oliveira (2016) analisou as concepções e fundamentos do PNAIC, na perspectiva de uma alfabetização emancipatória. Mas, conforme a autora, o Programa orientava na perspectiva

do letramento, na utilização de atividades lúdicas, mas que suas práticas eram realizadas com o objetivo de atender às avaliações externas. Por isso, observou Oliveira (2016), estas práticas não proporcionaram os impactos esperados que contribuíssem para o conhecimento crítico, ou seja, uma alfabetização emancipatória.

Hermes (2015, p. 116), teve por objetivo compreender como as professoras, que participaram da formação continuada do PNAIC, organizavam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Por meio da abordagem fenomenológica, a partir das narrativas de professoras e alunos, a autora compreendeu que o sentido das aprendizagens das crianças carece de experiências poéticas do brincar na relação criança e mundo, e conclui que: “Este Pacto, no âmbito da gestão e da escola, parece esquecer que o devir da experiência de conviver – crianças e adultos – é complexa, descontínua, intensa, permanente. Por isso, esta travessia não chega ao fim”.

As ponderações da autora estão relacionadas a este movimento contínuo de interpretação de problemáticas sensíveis e complexas do âmbito escolar, que precisam de intervenções contínuas, sistemáticas e conscientes da realidade e contexto, respeitando a infância e suas relações. A autora afirma que os resultados da pesquisa estão relacionados a um objeto do conhecimento, entendido como inacabado (HERMES, 2015).

Como mencionamos anteriormente, a pesquisa de Paim (2016) foi a única das selecionadas que tratou da alfabetização, sem se referir ao PNAIC. A autora toma como base metodológica as formações vinculadas ao projeto intitulado “Ler e Educar” da rede pública de Santa Catarina. Ela constatou por meio das narrativas de professores/as alfabetizadores/as, que há uma lacuna desde a formação inicial, se estendendo a formação continuada, justificada pela falta de embasamento teórico-metodológico, que fundamenta a atuação desses docentes nas turmas de alfabetização. Neste sentido, se apoiou em Cagliari, no que tange ao desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, para afirmar que estes não recebem a formação inicial adequada, elencando alguns conhecimentos específicos, como os linguísticos, por exemplo, que deveriam ser incorporados aos de pedagogia e psicologia para melhor preparar o professor para o enfrentamento das especificidades da alfabetização.

Considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou ciclo de alfabetização, como uma etapa da Educação Básica que se configura como base ou estrutura de uma construção de conhecimentos que antecedem outras etapas educacionais tão importantes quanto, mas que depende da anterior, para um pleno desenvolvimento das aprendizagens, as políticas em educação são pensadas a partir de problemáticas, sendo proposto, planejamento, execução e

avaliação, mas sempre visando erradicar as deficiências que geraram a necessidade para sua implementação.

Conforme Alflen (2017, p. 51) a partir dos anos de 1990 essa preocupação com as demandas educacionais, levou a Unesco, além das demais atribuições junto aos países membros, a monitorar, acompanhando ações, avanços e dificuldades, resultando em um plano de orientações, com compromisso em “estabelecer metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem [...] para o incremento da relevância, qualidade, equidade e eficiência dos serviços e programas da Educação Básica”.

Desta forma, por mais que a implementação destas políticas sejam vinculadas a uma proposta de governo, observamos que os professores podem valer-se dos momentos de vivências proporcionados por estas formações, para que, a partir das experiências compartilhadas e somadas a vossas práticas, provoquem algum tipo de transformação, pois, independente da forma como estas políticas são implementadas, os agentes de transformação são aqueles que desenvolvem suas práticas nas salas de aula, dando oportunidade de aprendizagem ao repensar e inovar suas posturas docentes e pedagógicas.

As políticas públicas desenvolvidas no âmbito educacional, devem ser assumidas não apenas pelos responsáveis pela sua implementação, mas também pelos implementadores diretos, ou seja, os profissionais. Todavia, as pesquisas mostram que nem todos aderem de fato a estas propostas. Contudo, como afirma Alflen (2017), a adesão e a atuação do docente alfabetizador é fundamental para a materialização dessas políticas para a alfabetização.

Neste sentido, a partir dos trabalhos analisados, é possível afirmar que sem o engajamento dos professores e o apoio da gestão para que as metodologias orientadas pelo Programa façam parte dos planejamentos e rotinas do dia a dia escolar, os resultados previstos dificilmente serão alcançados. Como descreve Carvalho (2005, p. 15) “Se a alfabetização for conduzida de forma a demonstrar que a leitura e a escrita têm função *aqui e agora* e não apenas num futuro distante, é provável que o indivíduo se sinta mais motivado para o esforço que a aprendizagem exige”.

Tanto para o professor, quanto para o aluno, o estudo e a pesquisa é meio fundamental para se chegar a um resultado. Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 51) “um trabalho, que contribua para área de conhecimento, só poderá ser realizado se o pesquisador souber quais os pontos problemáticos desta área ou, dizendo de outro modo, se souber que o problema proposto por ele é uma questão que ainda permanece sem resposta”.

Neste sentido, é necessário que continuemos a buscar respostas sobre as problemáticas existentes no contexto educacional, dando considerável importância aos programas de formação inicial e continuada de professores, especialmente as formações voltadas ao professor alfabetizador, pela responsabilidade exercida nesta primeira etapa do Ensino Fundamental, terminante para o desenvolvimento da aprendizagem e conhecimentos necessários a continuidade da trajetória acadêmica desses educandos.

Acreditamos que este primeiro contato com a literatura, por meio das produções sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contribuíram com esta e poderá contribuir com outras, que assim como esta, investigam a temática em questão.

3.3 Panorama do PNAIC em Mato Grosso

Neste item, apresentamos um panorama do PNAIC no contexto de Mato Grosso, com base em leituras de autores como: Mello (2015); Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016), publicações e orientativos do MEC (BRASIL, 2014a); Brasil (2017), sendo estas as principais fontes das informações compiladas.

Segundo documento de orientação do MEC (BRASIL, 2014a), a implementação do PNAIC ocorreu de forma simultânea em praticamente todos os estados brasileiros, sendo a mesma direcionada por meio de documentos orientativos, elaborados pelo Ministério da Educação - MEC, para orientações quanto: a adesão ao programa; número de vagas por perfil; requisitos para participação; acesso ao Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (Sispacto); cadastramento de ambos os perfis; e como fazer substituição dos mesmos; além de informações sobre frequência; certificação; carga horária e temáticas de formação.

A Coordenação Geral do PNAIC em Mato Grosso, conforme Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016, p. 46), “ficou localizada no Campus da UFMT de Rondonópolis, mais precisamente no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual o curso foi registrado como extensão”, acontecendo seu lançamento em abril de 2013. Segundo Mello (2019), no Estado de Mato Grosso, sua implementação configurou-se na oferta de formação continuada trabalhada pelos Formadores Regionais (FR) junto aos Formadores Locais (FL) e professores alfabetizadores. Sendo as formações realizadas durante a vigência do programa, tanto por meio de atividades não presenciais, quanto por encontros e seminários presenciais. A partir das formações, eram propostas atividades, a maioria delas desenvolvidas em sala de aula pelos professores alfabetizadores e socializadas posteriormente nos encontros de formação.

Nos materiais elaborados pela equipe de consultores do PNAIC para subsidiar a formação ofertada aos professores, a exemplo das coleções dos cadernos disponibilizados aos professores e trabalhados durante as formações do programa, foi possível observar um aprofundamento dos conceitos basilares da alfabetização, como descrito no trecho extraído do Documento Orientador do PNAIC (BRASIL, 2017, p. 12) sendo a alfabetização compreendida como:

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

Nesse sentido, a alfabetização conceituada pelo PNAIC foi compreendida como um processo que abarca um conjunto de habilidades de natureza complexa, que requer o emprego da interdisciplinaridade como perspectiva necessária à aprendizagem dos estudantes.

Todavia, Mello (2015, p. 77), afirma que estas políticas, “apesar de possuir objetivos e metas definidas em prol de determinado público, a sua implementação condiciona-se aos interesses governamentais”. Na maioria das vezes, esses elementos ideológicos permanecem subentendidos em programas, projetos e planos que implementam essas políticas e respondem às suas reais intencionalidades.

3.4 Panorama do PNAIC no município de Juara, MT

A proposta deste item é apresentar um panorama do programa no contexto da pesquisa. Para isto, recorreremos a publicações, relatos de experiências e relatórios de formação de alguns perfis como: formadoras, coordenadoras locais, orientadoras de estudo e professores alfabetizadores, que participaram do PNAIC no município de Juara MT, para retratar o contexto destas formações. Além de consulta a documentos e registros produzidos pelos perfis já citados, escolhemos outras duas fontes de dados, como os anais do Seminário de Educação do Vale do Arinos (SEVA), no período de 2013 a 2021 e em edições da Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA), a partir de sua primeira edição no ano de 2014 a 2021, com objetivo de compreender esta política de formação por meio de produções publicadas nestes suportes por participantes locais, referentes ao PNAIC.

Sobre esta consulta às publicações em fontes de dados locais, apresentamos no Quadro 4, 06 trabalhos selecionados entre: artigos, resumos e relatos de experiências, que abordam o

tema em estudo, publicados nos anais dos Seminários realizados pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), campus de Juara, MT e no quadro 4, após análise em edições da Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA), selecionamos 01 artigo, relacionado a temática em estudo.

Quadro 4 - Trabalhos publicados no SEVA período de 2013 a 2021

| Ano | Autor(a) | Título |
|------|--|--|
| 2013 | AMARAL, Amilton da Silva; OLIVEIRA, Bernadete Lazarini de. | PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. |
| 2013 | OLIVEIRA, Bernadete Lazarini de. | Diagnóstico do sistema de apropriação de escrita alfabética de alunos dos 1º ao 3º ano. |
| 2014 | DANTE, Fernando; DAMACENO, Eleni Lúcia Jung; SANTOS, Maria Bezerra Tejada. | Explorando o ensino e aprendizagem por meio de uma sequência didática. |
| 2015 | OLIVEIRA, Sunara Gomes de. | O professor e sua atuação profissional no Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). |
| 2021 | NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. | Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa –PNAIC: reflexos da formação ofertada nas práticas docentes do professor alfabetizador. |
| 2021 | FALCÃO, Elenize Vieira. | O contexto do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na história da alfabetização. |

Fonte: elaborado pela autora, conforme dados obtidos nos Anais do SEVA (2022).

Durante a busca realizada nos anais de evento do Seva, observamos ao analisar os títulos e resumos dos trabalhos publicados no período de 2013 a 2021, que apenas sete deles faziam referência ao tema PNAIC. Destes trabalhos, dois foram publicados no ano de 2013, um em 2014, um em 2015 e dois em 2021 conforme apresentamos no Quadro 4, trazemos além do ano de sua publicação seus respectivos autores e títulos.

Após breve leitura das publicações selecionadas, percebemos que estas buscaram compreender o programa a partir de seu contexto histórico, tendo em vista as problemáticas que envolvem o processo de alfabetização. Nesta perspectiva, Amaral e Oliveira (2013), apresenta uma pesquisa bibliográfica, tomando como ponto de partida o contexto e acontecimentos que culminaram no surgimento e implantação do programa, seus fundamentos, objetivos, metas e estrutura, como os principais envolvidos nas ações, materiais e metodologias, ressaltando que o PNAIC apresentava uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Compreendendo a aprendizagem como construção contínua e inclusiva.

Para ele, um ambiente alfabetizador requer “uma intervenção pedagógica intencional, com planejamento e metodologias adequadas e que contemple literatura, jogos pedagógicos, brincadeiras, sequências e projetos didáticos”. Mas ressalta que o sucesso do programa estaria vinculado à soma de esforços e interesse dos parceiros envolvidos, dos estados e municípios,

percebendo este cenário como ponto de limitação, pois, “as compreensões e interesses podem não coincidir com as metas, objetivos e proporções do Ministério da Educação” (AMARAL; OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Falcão (2021, p. 1), volta-se aos aspectos históricos das ideias linguísticas que permeiam os processos de alfabetização vigentes, sobretudo os relacionados a alfabetização na perspectiva do letramento trabalhadas durante o PNAIC e atuação do professor alfabetizador a partir de sua participação no programa, contextualizando esta política pública de educação, abordando contextos históricos que “[...] permearam, influenciaram e continuam influenciando os processos de alfabetização”.

Novacowski e Mello (2021), apresentam aspectos desta pesquisa, ainda em andamento, que traz como objetivo compreender como os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre os anos de 2013 a 2018, que continuam atuando em turmas de alfabetização na rede pública de Juara, MT, conduzem suas práticas pedagógicas, a fim de analisar se nestas práticas reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido programa.

Oliveira (2013), a partir das formações do programa realizou um estudo sobre avaliações diagnósticas realizados para verificar os níveis de apropriação do sistema de escrita alfabética de alunos do 1º aos 3º anos, junto ao corpo docente de uma escola, permitindo a comparação dos três diagnósticos realizados nestas turmas, conforme metas estabelecidas pelo PNAIC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ciclo de alfabetização. Concluindo que este instrumento avaliativo permite que a intervenção pedagógica seja pontual proveniente de um planejamento estratégico, para a melhoria dos resultados educacionais de alfabetização na perspectiva do letramento.

Oliveira e Cavallari (2015) buscaram compreender a concepção dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao PNAIC, se houve resistência e possíveis dificuldades que teriam encontrado para executar as metodologias propostas durante as formações, as contribuições acerca destas para o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos, como também o papel da escola neste processo, segundo Oliveira e Cavallari (2015, p. 11), após análise às respostas dos sujeitos pesquisados, concluíram que:

[...] a partir da concepção de professores que participam do programa, chegamos à conclusão de que este tem atingido seus objetivos, já que seus cadernos e encontros de formação orientados pelo orientador de estudos tem contribuído com a formação continuada de professores alfabetizadores, e desta forma, contribuído com a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Segundo análise da autora, as formações do PNAIC teriam atendido aos objetivos esperados e contribuído para a formação e atuação profissional do professor alfabetizador, tendo em vista um referencial teórico e metodológico que cooperam para com o processo de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dante, Damaceno e Santos (2014, p. 1), reforça que os “conhecimentos teóricos e metodológicos estudados nos encontros formativos do PNAIC”, tem direcionado suas ações docentes, destacando o uso das avaliações diagnósticas, sequências didáticas, atividades lúdicas, uso de recursos tecnológicos e jogos educativos e demais recursos recomendados pelos PNAIC. Alicerçado em estratégias metodológicas que respeitam os níveis de aprendizagem de cada aluno, e conferem êxito no trabalho desenvolvido, até mesmo em relação a alunos que necessitam de atendimento especializado, a partir das intervenções realizadas em sala, aliado ao trabalho desenvolvido pela professora articuladora, atingindo os objetivos esperados.

No entanto, percebemos ao realizar as buscas por trabalhos publicados nos anais de evento do SEVA e da revista RELVA, que poucos professores alfabetizadores publicaram artigos, relatos de experiências formativas ou de suas práticas em sala de aula.

Conforme apresentamos no Quadro 5 a seguir, apenas um artigo traz uma discussão sobre implementação de políticas públicas educacionais.

Quadro 5 - Trabalhos publicados na RELVA, período de 2014 a 2021

| Ano | Autor(a) | Título |
|------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 2015 | Mello, Ângela Rita Christofolo de. | Políticas públicas e educação básica. |

Fonte: elaborado pela autora, conforme dados obtidos nos Anais da RELVA/Juara, MT/Brasil (2022).

O artigo de Mello (2015, p. 78), está relacionado ao tema das políticas públicas educacionais, tendo por objetivo apresentar alguns fundamentos basilares que norteiam a análise de avaliações decorrentes da implementação de políticas públicas educacionais na Educação Básica. Para ela, estas políticas “sustentam-se no objetivo de melhorar a qualidade da educação ofertada” ao investirem na formação continuada destes profissionais com a justificativa de melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Argumenta ainda que estas formações sofrem influências e consequentes adaptações ao mercado de trabalho, criando um contexto desfavorável aos resultados esperados pelas avaliações, incompatíveis com as políticas até então implementadas.

Desta feita, Mello (2015, p. 78), adverte que “Ao se dispor em pesquisar as políticas públicas educacionais, o investigador não pode desconsiderar a realidade dos educadores e demais trabalhadores responsáveis pela implementação destas políticas”.

Neste sentido, entendemos que devemos dar voz não apenas àqueles que pensam as políticas públicas educacionais, mas principalmente àqueles que as executam, pois na maioria das vezes são atribuídas a estes a responsabilidade pelos atuais índices de desenvolvimento e de qualidade na Educação Básica.

3.4.1 Registros das Formações do PNAIC no município de Juara, MT

Nesta seção, traz-se o resultado de consultas realizadas a documentos relatos e publicações, dos perfis participantes no programa de formação continuada para professores alfabetizadores no contexto do município de Juara, MT.

Durante o estudo realizado em documentos elaborados no decorrer das etapas de formação do PNAIC no município de Juara MT, consta que sete orientadores de estudo fizeram parte do programa realizando formações continuadas junto aos grupos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e duas orientadoras de estudo da Educação Infantil (pré-escola) que conduziram as formações que ocorreram a partir de 2017.

Entre as etapas de formação, atuaram como coordenadoras locais duas professoras, a primeira esteve coordenando de 2013 a 2017, e a segunda assumiu na última etapa de formação, permanecendo até o encerramento do programa em 2018.

Durante a pesquisa, três orientadoras de estudo: Jesus (2015b), Moreira (2015a) e Silva (2016), disponibilizaram alguns materiais e registros referentes ao período de participação no referido programa. De acordo com relatos de experiências destas orientadoras de estudo, a cada etapa de formação era realizado um Seminário de encerramento, organizado pelas coordenadoras Gerais e Adjuntas, Supervisoras e formadoras do PNAIC/MT, vinculadas ao PPGEduc da UFMT de Rondonópolis.

Em consulta aos exemplares da “Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização” publicados entre 2015 a 2016, pela editora EdUFMT, identificaram-se alguns relatos de experiências de orientadores de estudos do município de Juara, no exemplar intitulado “Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso (2013)”, volume 3, Polo de Sinop, integrando um compilado de relatos de experiências de orientadores de estudo e formadores que participaram do programa e integravam o referido polo. Os referidos relatos dos perfis participantes do programa, publicados na “Coleção” referida, contribuíram para compreendermos como transcorreram estas experiências formativas em âmbito municipal.

O PNAIC lançado em 2012, foi aderido pelo município de Juara e a partir de 2013, dando início às primeiras formações, com a participação de 55 professores alfabetizadores entre

professores das escolas urbanas e rurais. Nesta primeira etapa, o programa tinha como ênfase a formação em Língua Portuguesa.

De acordo com Ribas (2015a), coordenadora local, a implementação do programa em Juara, não ocorreu de forma tranquila, em virtude de o município estar passando por uma eleição suplementar. Esse contexto, trouxe dificuldades pelas diversas mudanças ocorridas na gestão municipal, como a resistência em aceitar compromissos firmados por gestões anteriores. Contudo, segundo ela, esse não foi o único problema a ser enfrentado pela coordenação local e orientadores de estudo, como, por exemplo, “[...] o posicionamento negativo dos profissionais, quanto a ser simplesmente mais um programa governamental desenvolvido pela educação, não demonstrando uma visão de êxito e, sim, de descrença” (SILVA, 2015, p. 171).

Sobre esse assunto, Silva (2015) relatou que no começo ficou um pouco “angustiada pensando que seria mais uma daquelas formações técnicas que não se propõe nada de inovador para a prática pedagógica”. Reitera que nesta primeira etapa, houve por parte dos professores certa resistência, na percepção da orientadora de estudo, seria em razão de dúvidas e incertezas sobre a nova proposta de formação, pois eles “diziam estar acostumados a terem de lidar com inúmeros programas apresentado pelo governo como forma espetacular de solucionar os problemas educacionais com teorias pouco aproveitáveis na sala de aula” (SILVA, 2015, p. 171). Segundo Silva (2015), os professores alegavam que este seria apenas mais um programa, que estariam perdendo tempo. Segundo ela, naquele momento, teria percebido que seria um grande desafio apresentar e orientar a proposta do referido programa voltadas às práticas e especificidades da alfabetização. Por isso, a sua implementação não foi tranquila, ocorrendo no início divergências sobre a nova forma de direcionar o trabalho pedagógico em sala de aula, pois alguns resistiam em se desvencilhar de algumas teorias e práticas já superadas.

Conforme caderno de formação do PNAIC (BRASIL, 2012b), a formação continuada é pensada em prol de um desenvolvimento profissional e rendimento do trabalho em sala, com objetivo de promover melhores resultados na aprendizagem dos alunos, mas os professores convocados a participarem destas formações, pouco podem opinar sobre estas propostas que norteiam sua atividade docente. De acordo com os autores, aqueles que executam as políticas educacionais, não costumam ser convidados a discuti-las, mesmo vivenciando e conhecendo este espaço como nenhum outro profissional. Diante desta realidade, quando estas propostas surgem e estes são convocados a participar, propondo significativas mudanças na sua rotina, planejamento, abordagem metodológica, entre outras, é possível que haja um considerável desconforto.

Conforme exposto pela orientadora de estudo, anterior ao PNAIC, as escolas públicas de Juara que ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental foram reorganizadas em Ciclos de Formação Humana, ampliando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos. (SILVA, 2015). A Secretaria da Educação do Mato Grosso (Seduc-MT) orienta que essa forma de organização foi regulamentada pela Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Resolução 07/2010 CEB/CNE e Resolução 262/02/CEE/MT e orientada pedagogicamente pelas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2013). Em meio a mudanças constantes, como a descontinuidade de programas de formação para professores alfabetizadores que antecederam o PNAIC, a cada nova política, novas orientações sobre como desenvolver o trabalho pedagógico para alfabetização.

Neste sentido, a oferta de diferentes conceitos e metodologias geram insegurança àqueles que já desenvolvem seu trabalho docente a partir de métodos que se adequam a seu contexto, enquanto a cada troca de gestão são submetidos a uma nova política para a alfabetização.

Contudo, para a alfabetização, compreendida enquanto um processo, não há uma receita que dê conta das suas especificidades. Como observa Libâneo (2004, p. 29), o ensino antes pensado como mera transmissão de informação, gradativamente, tem se voltado a uma forma mais interativa, mediadora da aprendizagem que considera “os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar”.

A partir desta compreensão, a concepção tradicional da educação passa a ser “substituída pela concepção da formação ao longo da vida, a formação continuada” (BRASIL, 2012b, p. 09). Com esta compreensão, as ações de formação continuada ofertadas pelo PNAIC foram orientadas para serem conduzidas de maneira a mediar as ações de intervenção, a partir de planejamentos flexíveis que viabilizassem o protagonismo dos alfabetizandos, valorizando suas experiências, conhecimentos e contexto social.

Porém, Libâneo (2004) e Soares (1985) reverberam que não devemos desconsiderar os conhecimentos e métodos apreendidos no decorrer destas trajetórias, não abrindo mão da exposição e sistematização destes conhecimentos. Como esclarece Soares (1985), devemos nos apropriar de todos os métodos possíveis para dar conta do processo complexo e das especificidades da alfabetização, devendo ser consideradas os procedimentos e métodos necessários para apropriação da leitura e da escrita, como também devem ser observadas as quatro perspectivas ou facetas elencadas pela referida autora em *As muitas facetas da alfabetização*.

Deste modo, a formação continuada de professores se mantém sobre desafio constante. Sobre esta percepção, Silva (2015) e Riceto (2015), orientadores de estudo do PNAIC em Juara, MT, compreendiam o desafio proposto, frente às demandas formativas, pois desde o planejamento antes pensado a partir dos conteúdos, passaria a ser norteado pelos Direitos gerais de aprendizagem, estando estes assegurados na Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), conforme artigo 22 que traz “por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” como também aos previsto no artigo 32 que prioriza: “I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

O caderno de “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios”, Ano 1, Unidade 1 do PNAIC, sugere quatro eixos subjacentes aos direitos de aprendizagem gerais como “conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL, 2012c, p. 31).

Posto isso, compreende-se importante que todos os perfis envolvidos nas formações continuadas de professores estejam abertos a reflexão para tratar da progressão destes conhecimentos que envolve o ciclo de alfabetização. A escola, e, conseqüentemente, os profissionais que ali atuam são quem efetivamente executam as políticas educacionais, conseqüentemente ficam a cargo destes a promoção destas aprendizagens, de forma que proporcionem aos educandos, uma participação efetiva, nas diferentes esferas sociais.

Segundo Silva (2015), os encontros de formação do PNAIC, em seu primeiro ano de vigência eram realizados nos finais de semana, algumas vezes em período noturno, para que fosse possível abranger a participação de todos, tendo em vista os professores que atuavam nas escolas do campo, como também pela organização das escolas urbanas, pois, simultâneo às formações do PNAIC, as escolas também ofereciam a formação aos demais professores que não se enquadraram no perfil de formação do PNAIC. Algumas escolas davam liberdade para que estes professores alfabetizadores optassem em fazer apenas as formações do PNAIC. Porém, os professores geralmente faziam as duas, pois, nas formações das escolas, além da carga horária, eram realizados informes importantes. Deste modo, em alguns momentos durante a formação da escola era disponibilizado tempo para que eles pudessem desenvolver seus planejamentos de acordo com as metodologias e propostas sugeridas pelo programa.

Conscientes do seu papel no processo de mediação destas aprendizagens, os diferentes perfis envolvidos na formação continuada ofertada pelo PNAIC, se empenharam em

desenvolver planejamentos a partir dos direitos de aprendizagem, observando as modalidades organizativas, rotinas e sequências didáticas pautadas na variedade de gêneros textuais.

Todo planejamento deveria ser elaborado conforme o perfil da turma, com base nas avaliações diagnósticas realizadas, como orienta o caderno “Alfabetização para Todos: diferentes percursos, direitos iguais” Ano 1, Unidade 7 (BRASIL, 2012d, p. 14), “Não podemos conduzir as aulas como se as crianças que não detêm os conhecimentos desejados não estejam em sala”, nem desconsiderar o direito àquelas que provêm de conhecimentos mais avançados, neste sentido os cadernos de formação orientavam que estes planejamentos contemplassem os diferentes níveis de aprendizagem para que todos fossem respeitados.

Sobre isso, Riceto (2015, p. 156-157), constatou a partir de estudos aos cadernos e discussões no decorrer das formações, a importância da avaliação diagnóstica no processo de ensino aprendizagem, defendendo-a como instrumento de informação indispensável para elaboração do planejamento, conforme as reais e necessárias intervenções pedagógicas. Afirma ainda que, as “fichas de acompanhamento individual são um dos instrumentos de avaliação do processo de alfabetização e letramento”. Segundo o orientador de estudo, no início das atividades do programa, essas fichas foram realizadas como um instrumento de avaliação diagnóstica, tendo como foco os direitos de aprendizagem da Língua Portuguesa. As fichas de acompanhamento individual e de perfil da turma foram sugeridas pelo programa, desta forma foi possível às (aos) professoras (res) reorganizar os planejamentos, “focando nos direitos de aprendizagem de cada aluno, utilizando as atividades lúdicas e materiais disponíveis enviados pelo Ministério da Educação (MEC)”, para implementação do programa de formação, ressaltando ainda, que os materiais disponibilizados trouxeram metodologias adequadas que auxiliaram os professores na complexa tarefa de alfabetizar letrando, promovendo profundas reflexões sobre seus planejamentos (RICETO, 2015, p. 156-157).

Para Moreira (2015a, p. 107):

O planejamento pedagógico é algo fundamental no trabalho docente, pois é a partir dele que traçamos um caminho a percorrer [...]. Tendo como desafio a elaboração de um planejamento que considere os diferentes perfis dos educandos e colabore para a alfabetização de todas as crianças, conhecer o que as crianças já sabem é fundamental.

O Caderno de “Planejamento Escolar: Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2012e, p. 7), reforça que é necessário planejar para fazer escolhas coerentes, “organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar a nossos alunos”. Para auxiliar orientadores e professores o caderno, reitera os quatro eixos de ensino norteadores do planejamento escolar: “leitura, produção de

texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de escrita alfabética – SEA”. Enfatizando que quando pretendemos alfabetizar na perspectiva do letramento, devemos estar atentos às atividades que levem em consideração os diversos usos sociais da língua escrita, não se restringindo ao contexto escolar.

Conforme relato de Moreira (2015a), sua percepção sobre planejamento está alinhada a proposta do programa, quando observa a heterogeneidade, conhecimentos prévios e níveis de aprendizagem dos alunos, propondo a sondagem, para que a partir de uma avaliação diagnóstica, possa elaborar um planejamento que contemple a todos os alunos. Ela sugere que a partir desta sondagem se constate as hipóteses sobre o Sistema de escrita alfabética dos alunos em processo de alfabetização, tornando possível planejar atividades de leitura e escrita, como realizar agrupamentos e utilizar recursos didáticos adequados a cada nível de aprendizagem.

O PNAIC foi o programa de formação continuada que resistiu por mais tempo em relação aos programas anteriores. As metodologias propostas a partir dos estudos e atividades sugeridas nas formações continuadas, eram desenvolvidas junto às turmas de alfabetização e seus resultados socializados nos encontros realizados pelo PNAIC, em forma de seminários.

Neste processo, com vistas a valorizar a postura reflexiva ou a prática da flexibilidade adotada pelo professor sobre a sua ação, a partir das formações presenciais, eles foram incentivados e mobilizados a elaborarem seus relatórios reflexivos. Sendo estes revisitados por esta pesquisadora. Nos seminários de encerramento de cada etapa de formação, alguns destes relatórios eram socializados com o propósito de promover trocas de experiências, percepções, desafios e aprendizado, permitindo assim, outras análises e reflexões, bem como alternativas de superação destes.

Em 2014 e 2015 as formações foram voltadas para alfabetização matemática, assim como descrito no caderno de apresentação.

A alfabetização matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo; uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas (BRASIL, 2014b, p. 5).

Como na primeira etapa de formação, a alfabetização matemática na perspectiva do letramento também levava em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Foram disponibilizados 8 cadernos de formação, um de apresentação, e três de referência, um sobre Educação Inclusiva, um para Educação Matemática do Campo e o caderno de Jogos e Encartes. De acordo com o caderno de “Apresentação” (BRASIL, 2014b, p. 8), o

conjunto de cadernos foram elaborados com objetivo de ampliar as discussões sobre a “alfabetização na perspectiva do letramento no que tange a Matemática”, ou seja, quais “conceitos e habilidades matemáticas são necessários para que a criança possa ser considerada alfabetizada dentro desta perspectiva”. Todos os cadernos enfatizavam o papel do lúdico e do brincar como pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico realizado com as crianças dessa faixa etária.

A partir das orientações do caderno 1, “Organização do Trabalho Pedagógico”, a sala de aula deve ser um espaço favorável a apropriação da leitura e da escrita, tanto da língua materna, quanto da linguagem matemática, devendo este ambiente ser preparado para diferentes experiências sobre a função social da escrita proporcionando o contato diário com os diversos materiais visuais e concretos os quais remetem a função social da matemática, como: “gráficos, tabelas, informações numéricas diversas” (BRASIL, 2014c, p. 6).

Reforça ainda que a Organização do Trabalho Pedagógico deve ser previamente planejada, defende que as brincadeiras e expressões culturais da infância precisam estar presentes para que o dia-a-dia escolar se torne um lugar promotor das interações e descobertas múltiplas, repletas de significação. Neste sentido, conforme o Caderno 1 (BRASIL, 2014c, p. 6):

[...] é importante que o professor, no momento de organizar a sala como um espaço de Alfabetização Matemática, considere que brincar, imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens são direitos da criança, que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento delas.

Nesta perspectiva, de acordo com a coordenadora local, no início das formações ocorridas no município, alguns professores concebiam o trabalho lúdico como desorganizado “trabalhar ludicamente é só bagunça e pouco resultado” (RIBAS, 2015b, p. 56). Todavia, com o desdobramento das formações, compreenderam a partir do planejamento, que toda atividade lúdica proposta deveria partir de um objetivo a ser alcançado, ou seja, uma estratégia didática pensada após estudos e práticas realizadas em sala de aula. Segundo relata a coordenadora, ocorreram resultados discretos, mas expressivos, a mobilização desses profissionais no ambiente escolar teria instigado outros colegas que não pertenciam ao ciclo de alfabetização a buscarem estudos sobre práticas inovadoras que envolvessem os estudantes na participação ativa.

Moreira (2015b), relata que ao trabalhar o caderno 6 “Grandezas e Medidas”, como nos demais cadernos destinados aos estudos, os professores eram desafiados a refletir sobre os conceitos presentes no texto. Segundo a percepção da orientadora de estudo:

[...] o entusiasmo e a disposição para realizar atividades de leitura quando se tem um propósito definido é muito maior, e nesse caso, em que os professores alfabetizadores precisam ainda expor proposições que não poderiam se basear em meras especulações, mas em evidências presentes no texto (MOREIRA, 2015b, s/p).

Essas orientações metodológicas, permitiram a esses profissionais colocar sobre investigação algumas “certezas”, como refletir acerca do uso equivocado de determinados termos relacionados a matemática. Segundo ela, as experiências vivenciadas pelo grupo fizeram com que algumas lacunas conceituais neste campo do conhecimento matemático fossem sanadas.

Jesus (2015a), destaca que o programa atendeu às especificidades dos professores do campo, pois entre os cadernos de formação estava o de “Educação Matemática do Campo” apresentando metodologias, conteúdos e práticas pedagógicas, à realidade e necessidades dos alunos do campo, conduzindo a resultados positivos. Ela afirmou que os cadernos foram elaborados de forma que possibilitasse:

[...] as diversas maneiras de vincular os conteúdos com as estratégias pedagógicas aliadas à organização do planejamento para as turmas multisseriadas. As propostas de trabalho visam uma construção coletiva de estratégias dinâmicas entre o grupo de professores de modo que eles possam trocar e compartilhar ideias e saberes aprendidos (JESUS, 2015a, s/p).

Assim, as temáticas abordadas proporcionaram a reflexão sobre a forma de planejar e ensinar matemática. Sobre este assunto, o caderno de “Educação Matemática do Campo” (BRASIL, 2014d), traz alguns relatos de professores a partir de suas experiências docentes em escolas do campo. Neste sentido, esses relatos auxiliam como fonte de inspiração para o grupo de professores, que a partir das sugestões apontadas no caderno, possam surgir outras propostas direcionadas aos alunos do campo.

Jesus (2015b, p. 517), afirma que foi possível constatar “que os mecanismos de aprendizagem utilizados pelos professores, como sequência didática, favoreceram uma organicidade na realização de atividades específicas, utilizando jogos, entre outras iniciativas propostas pelo Programa”. Para ela, as atividades elaboradas foram válidas, porque levaram os alunos a interagirem com as novas formas de aprender matemática, utilizando recursos e materiais que “tornaram o aprendizado mais ativo, motivador e efetivo”.

Os relatos de professoras e professores ressaltaram a avaliação diagnóstica como instrumento avaliativo necessário para detectar as reais necessidades de aprendizagem da turma. Conforme Guerra (2014), durante os encontros formativos eram desafiados a desenvolver Sequências Didáticas que contemplam os direitos de aprendizagem da matemática, mas para

que esses fossem contemplados no planejamento e futura intervenção pedagógica, deveriam ser identificados a partir de diagnóstico que propunha demonstrar o retrato das fragilidades a serem superados em determinada turma. Conforme o caderno de “Avaliação no Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões” (BRASIL, 2012f), o professor deve estar atento à diversidade da sala de aula, implementando estratégias de ensino que contemplem as particularidades de cada estudante. Desse modo, ele deve ter um olhar atento e observador, não apenas as questões relacionadas ao saber do aluno, mas também da maneira como ele interage, ou a falta desta interação por insegurança ou receio, desenvolvendo uma forma de avaliar mais sensível e investigativa. Segundo Hoffmann (1992, p. 42) “é urgente encaminhar a avaliação a partir da efetiva relação professor e aluno em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens na escola”. Segundo orientações do caderno de “Avaliação” é importante “ter clareza acerca dos motivos que temos para avaliar as crianças [...] não são apenas as crianças que devem ser avaliadas no processo educativo. É preciso avaliar o sistema de ensino, o currículo, a escola, o professor e os próprios processos de avaliação” (BRASIL, 2012f, p. 10). Neste sentido, para que alcancemos o objetivo é necessário compreender o papel da avaliação enquanto instrumento de reflexão das ações desenvolvidas.

Guerra (2014), relata que foram elaboradas atividades sequenciadas que buscam “integrar a alfabetização Matemática e o Letramento. Visando com isso formar leitores e escritores com uma perspectiva que supera a simples codificação dos números e a resolução das quatro operações básicas”. Segundo a professora, de posse do diagnóstico da turma onde foram identificadas algumas fragilidades sobre o conhecimento ao Sistema Monetário, teria elaborado algumas atividades como: “slides, cruzadinhas, caça palavras, pesquisa na internet, confecção de cédulas e moedas, recortes, colagens, textos de diferentes gêneros, produção de cartazes e jogos, fazendo com que os educandos desenvolvessem o conhecimento através de questionamentos, observações, comparações e análises” (GUERRA, 2014, s/p)

Como sugere o caderno “Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento”, Ano 2, Unidade 6, (BRASIL, 2012g, p. 8), para o planejar as ações didáticas “é necessário avaliar o que as crianças já sabem e sobre como pensam sobre os temas em foco”. O planejamento deve contemplar os componentes curriculares garantindo de forma interdisciplinar o estudo das: “Ciências Naturais, das Noções Lógico Matemáticas e das Linguagens” (BRASIL, 2012g, p. 7). Como também deve ser flexível, levando em consideração a realidade da sala de aula, trabalhando de forma articulada ao processo de apropriação do Sistema de escrita alfabética.

Para Guerra (2014), o trabalho desenvolvido a partir do diagnóstico da turma teria oportunizado desenvolver um trabalho sistemático que construísse gradativamente na ampliação destes conhecimentos. Ela reiterou que as situações concretas e o diálogo constante entre os estudantes, viabilizaram maior confiança e autonomia em torno das aprendizagens.

Para Silva (2014), a formação do PNAIC veio ao encontro de seus anseios como alfabetizadora trazendo uma nova metodologia de trabalho, conforme argumenta a seguir,

[...] aprendemos a aprender para saber ensinar. Por meio de experiências inovadoras e trocas de ideias entre colegas educadores que fizeram e fazem a diferença na educação, que por sua vez vem assegurando os direitos de aprendizagem dos alunos, ou seja, agora os educandos estão aprendendo de forma mais sistemática e articulada e com qualidade. A aprendizagem dos alunos a partir da formação do Pacto ocorreu de maneira concreta e significativa e a partir da avaliação diagnóstica e principalmente das atividades de intervenção pedagógica, ou seja, essa mudança ocorreu e vem ocorrendo a partir do momento em que nós alfabetizadores compreendemos o significado e a importância da verdadeira “avaliação”, aquela que nos ensina a refletir o que é necessário fazer para garantir o direito de aprender dos nossos alunos (SILVA, 2014, s/p).

Segundo a professora alfabetizadora a constante aprendizagem e trocas de experiências vivenciadas nas formações, possibilitaram transformar o nosso dia a dia em sala de aula. Ela enfatizou ainda o uso das atividades organizadas por meio de Sequências Didáticas que para ela, além de contemplar os componentes curriculares tornavam as aulas mais significativas. Trazendo em seu relato de experiência uma citação de Carlos Drummond de Andrade, a qual é citada no caderno Ano 1, Unidade 4 “Ludicidade na Sala de Aula” (BRASIL, 2012h, p. 6), onde afirma que, “Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade”. A partir das formações afirmou que passou a ter uma nova visão em relação ao lúdico, ou seja:

[...] é possível alfabetizar e letrar a partir de um jogo ou de uma brincadeira, [...] A prova dessa transformação foi percebida na prática de sala de aula e nos resultados dos trabalhos: sequências didáticas e gráficos com o perfil das turmas demonstrando uma grande evolução na aprendizagem dos alunos. Diante de tantas conquistas a partir deste processo formativo, aprendi que estamos fazendo o melhor possível e ainda é preciso continuar aprendendo e ensinando cada vez mais (SILVA, 2014, s/p).

A análise dos anexos dos relatos permitiu compreender que as formações proporcionaram consideradas reflexões sobre a prática docente e transformaram percepções antes não concebidas por estas profissionais, denotando o desfecho favorável que estas proporcionaram durante o processo de formação.

Em 2016 as formações aconteceram de forma diferente das demais etapas, segundo relato de Machado (2016b), as formações teriam iniciado, no término do ano letivo, e com tempo mais limitado. “Porém conseguimos alcançar nossos objetivos e a troca de experiências, as reflexões contribuíram de forma significativa e positiva para o fazer pedagógico”.

Durante o período de formação a orientadora de estudos teria trabalhado 4 cadernos, o de “Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões”, o caderno 4 “A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização”, o caderno 5 “A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização” e o caderno 6 “A arte no ciclo de Alfabetização”

De acordo com relatório de Silva (2016), coordenadora pedagógica que acompanhou as formações em 2016, essas, teriam iniciado com o estudo do caderno de Avaliação, com o propósito de retomar reflexões acerca dos diferentes instrumentos de avaliação. Para Schmoeler (2016), as formações foram uma retomada dos conceitos trabalhados no ano de 2013, entendendo a avaliação como uma prática inclusiva importante para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e reflexão da práxis do professor alfabetizador.

Neste sentido, Machado (2016b), coloca a importância de refletir sobre os resultados das avaliações externas como a Provinha Brasil e Ana para que, a partir dos seus resultados, refletir e redirecionar o planejamento. Neste sentido, seria preciso extrair destes instrumentos de avaliação informações relevantes para o alcance dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados.

O estudo dos cadernos 4, 5 e 6 conforme relatos, possibilitaram refletir sobre os livros didáticos de cada instituição e identificar os direitos de aprendizagem que estivessem contemplados a partir da análise desses livros, bem como, reflexões acerca dos relatórios de aprendizagem, como relata Schmoeler (2016). Neste sentido:

A análise foi guiada com a orientação que deveríamos refletir quanto à adequação dos conteúdos ao ano, se os conteúdos contemplavam os direitos de aprendizagem e também se as imagens eram atrativas. Essa análise proporcionou ao grupo a averiguação de questões relevantes relacionadas à qualidade do livro didático, pois podemos observar que alguns livros não contemplavam todos os direitos de aprendizagem para o ano escolar que se destinava. A sequência de conteúdos não seguia a ordem do simples para o complexo, dificultando a aprendizagem do aluno (SCHMOELER, 2016, s/p).

Segundo Schmoeler (2016), essa análise destaca aspectos a serem considerados no momento da escolha do livro didático.

Em relação ao Caderno 5 “A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização”, (BRASIL, 2015a, p. 9), a organização do trabalho pedagógico do componente curricular Língua

Portuguesa “exige, em um só tempo, a articulação entre os eixos e as dimensões do ensino e a consideração de suas especificidades”. 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. Além desse pressuposto, defende-se que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida (BRASIL, 2012c, p. 7).

Neste sentido, Santos, C. (2016) argumenta que um elemento muito discutido durante o curso foi o planejamento que valorizava os gêneros textuais discursivos, pois segundo ele, “geram usos sociais que determinam os gêneros, os quais dão forma ao texto”. Desta forma, teria utilizado gêneros orais e discursivos, para auxiliar as práticas cotidianas, para que associados ao uso social traga sentido às aprendizagens, conforme orientação e discussões dos cadernos.

O caderno 6, “A arte no Ciclo de Alfabetização”, segundo Silva (2016), levou os professores a refletir sobre possibilidades do trabalho escolar com Artes Visuais, Dança, Música e Teatro de uma maneira contextualizada e interdisciplinar, sem perder de vista as especificidades que cada linguagem artística possui e os diferentes modos de organização no Ensino da Arte no ciclo de alfabetização, destacando aspectos conceituais, históricos e metodológicos. Também traz o desafio da sistematização de conhecimentos específicos de cada linguagem artística, além de destacar a preocupação com a nossa formação estética/cultural enquanto professores. Para ela, sem conhecimentos sobre Arte, como seria possível problematizar a Arte nos processos de ensino e aprendizagem das crianças? Ainda conforme relato de Silva (2016), os trabalhos desenvolvidos nesta temática giraram em torno de produção de cartazes, desenhos, textos, leituras, vídeos, músicas e movimentos, sobre os quais considera que a “arte” deve estar presente no currículo escolar de forma mais contextualizada.

Assim, a partir dos cadernos e relatos é possível ponderar que as discussões em torno das especificidades da alfabetização, a cada etapa do programa eram retomadas, destacando o papel da avaliação, planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliam na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como no desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade das crianças do ciclo de alfabetização. Conforme relata Schmoeler (2016, s/p):

Ao estudarmos os cadernos 4, 5 e 6, percebemos que a formação da Sala do Educador 2016 possibilitou reflexões e desenvolvimento de atividades práticas alinhadas com a proposta do PNAIC, como por exemplo, a oficina da caixa de contar histórias que deu destaque a importância da oralidade e a oficina com jogos de linguagem para

alfabetização que envolveu a oralidade e leitura. Também foram desenvolvidas práticas quanto planejamento, sequências didáticas de alguns gêneros textuais e avaliação.

As ações desenvolvidas nas formações da escola, conforme relata a coordenadora pedagógica estariam alinhadas aos conceitos e metodologias sugeridas e reforçadas pelo programa, que nessa etapa teria acontecido no período de férias. Atribuímos a extensão dessas discussões às formações da escola, a partir da participação das coordenadoras pedagógicas nos encontros formativos do programa, integrando desta forma os cadernos de formação do PNAIC, aos estudos realizados na Sala do Educador.

Na última etapa de formações, reservadas tanto para o Ensino Fundamental, e estendida a etapa da Educação Infantil a partir de 2017, dos nove orientadores de estudo, atualmente cinco encontram-se atuando em turmas de alfabetização, uma na Educação Infantil, duas na gestão de escolas públicas do município e uma é a atual gestora da Secretaria municipal de Educação. Em 2017, a coordenadora local em exercício, optou em migrar para a etapa de Educação Infantil assumindo as formações de uma das turmas de professoras da pré-escola. Neste contexto, ao deixar a coordenação teria indicado Novacowski (2018) a função de coordenadora local. Com o aval do secretário de educação daquele período, foi realizado os encaminhamentos necessários conforme orientativo do MEC (BRASIL, 2017), pois Novacowski já integrava a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e, desta forma, as ações realizadas em prol do programa seriam agregadas a rotina das ações já desenvolvidas.

Assumindo este desafio na última etapa do programa já em andamento, conforme relatório elaborado em 2018, foi necessário a articulação entre as secretarias de educação, de finanças e setor de compras do município para que fosse viabilizado o apoio necessário para que as formações pudessem ocorrer. Segundo Novacowski (2018, s/p), “por dificuldades financeiras e trocas de formadores locais, iniciamos nossa participação a partir do Seminário III, que se realizou na forma EaD em dezembro e de forma presencial a partir de março” pois, naquele momento, ainda não tinham liberado passagens e diárias para os orientadores de estudo se deslocarem até a capital do estado para participar das formações, como também não foi possível viabilizar os espaços, lanche para as formações que ocorreriam no município com as professoras e professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, após a formação dos orientadores de estudo realizadas em Cuiabá.

Assim, em meio a mudanças políticas ocorridas, tanto na gestão federal, quanto na gestão municipal, o diálogo e o processo de execução do programa foi consideravelmente prejudicado.

Apesar do engajamento dos orientadores de estudo, as formações ocorreram de forma condensada em decorrência do atraso ocorrido para o início. Neste sentido, de acordo com relatório, Novacowski (2018, s/p.), aponta algumas dificuldades relacionadas às formações:

A maior dificuldade foi o pouco tempo que tivemos para realizar as formações, pois os professores têm que seguir a programação das escolas, deste modo se torna difícil conciliar com as formações do PNAIC, acontecendo em datas próximas umas das outras, alguns professores que estavam em 2017 na etapa do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), em 2018 foram atribuídos na etapa da Educação Infantil (pré-escola), deste modo não estão frequentando a mesma turma e etapa de formação.

Neste contexto, o tempo escasso tornava o processo de materialização destas práticas em sala de aula ainda mais desafiantes, quando comparadas às etapas anteriores, sendo o “tempo” tema de alguns debates entre os envolvidos na referida etapa de formação. Outro fator observado foi em relação aos profissionais interinos, por não terem oportunidade de permanecer na mesma etapa por motivo de questões contratuais que os impediam.

Na última etapa de formação, de acordo com relatórios elaborados pelo coordenador e formadoras locais, encontravam-se cadastrados no sistema (Simec), referente ao município de Juara, MT, 52 professores ao todo, porém somente 42 permaneceram até o final. A terceira edição do PNAIC, iniciada em 2017 seu encerramento se deu em 2018, com direito a certificado emitido pelo MEC aos professores que tiveram participação mínima de 75% das formações.

Conforme relatório de Moreira (2018), as formações para os orientadores de estudo aconteciam na UFMT, campus de Rondonópolis ou de Cuiabá, algumas também no Hotel Fazenda de Mato Grosso em Cuiabá. O primeiro Seminário do PNAIC, da última edição, iniciada em 2017, foi realizado em Rondonópolis, proporcionando além dos momentos de estudos (retomada do caderno de avaliação), troca de ideias e encaminhamentos para os encontros com os professores alfabetizadores.

Segundo a orientadora de estudo, os encontros de formação também eram ricos em conhecimento, apesar de um número significativo de professores já estarem familiarizados com o caderno de avaliação, enquanto muitos ainda não o conheciam. Então, nesses encontros foram aprofundados os conhecimentos, especialmente sobre os critérios avaliativos. Outro ponto positivo a destacar foi a oportunidade de os professores refletirem sobre os dados da Alfabetização Nacional de Alfabetização (ANA), Edição de 2016, bem como participar da elaboração de um Plano de Intervenção com os descritores, almejando ajudar os alunos a

superar os desafios de aprendizagem apontados nos resultados dessa avaliação externa. Todas as escolas que participaram desse primeiro caderno, realizaram essa atividade. As escolas do Campo, em virtude de não terem realizado a Ana, utilizaram os resultados do estado para elaborarem seus planos de intervenção.

Seguindo a orientação de considerarem o percentual de alunos que estivessem no nível elementar e insuficiente, os professores elencaram os descritores que, segundo esses níveis, ainda precisavam ser trabalhados e consolidados e selecionaram alguns para a elaboração do plano de intervenção. Essa orientação de se escolher apenas alguns, foi dada em virtude do tempo e pela consideração de que não seria possível propor planos de intervenção que atingissem todas as habilidades necessárias, uma vez que seria necessário desenvolver um trabalho sistemático com cada uma delas.

Em consenso, formadores e professores consideraram as tarefas realizadas a contento, porém o tempo foi demasiadamente curto. Sendo assim, a orientação foi que as escolas tivessem como foco esses descritores também em outras possibilidades de intervenção, não se esquecendo deles, e sempre os retomando quando oportuno.

No entanto, a não participação do Seminário II em Rondonópolis impossibilitou a discussão desses resultados entre os orientadores de estudo e formadores regionais, inviabilizando a análise e troca das sugestões de intervenção apontadas pelas escolas. Para Moreira (2018), a não participação no Seminário II correspondeu a quebra de um trabalho que estava em andamento, após um trabalho árduo de convencimento de inclusão no processo formativo.

Para as orientadoras de estudo, os momentos presenciais de tutoria eram necessários, principalmente para dar esclarecimentos quanto às tarefas, como também orientações e dicas para uma rotina de estudo a distância. Para além de reconhecer o potencial da formação continuada, as condições para que a mesma acontecesse precisaria ser assegurada, neste processo, tempo e espaço eram fatores imprescindíveis.

Nas últimas etapas do programa ocorreram atrasos em relação ao início das formações, mas o prazo de término das mesmas deveria ser cumprido, conforme cronograma das ações e avaliações exigidas no Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Sispacto). Neste sentido, as atividades propostas para serem desenvolvidas em sala de aula se tornavam desafiantes aos professores que tinham que conciliá-las com as demais já desenvolvidas, acrescidos da preocupação com as avaliações externas. Este contexto não aconteceu nas duas primeiras etapas, que dispôs de tempo maior para desenvolver as atividades e dar devolutiva dos trabalhos realizados. O material disponibilizado era muito bom, e impunha

maior tempo para ser explorado de forma que os professores se apropriassem de conceitos complexos, com trocas de informações entre os colegas, de alinhamento com a prática, e do compromisso com a melhoria da aprendizagem.

As mudanças ocorridas entre as primeiras formações em 2013 e as vivenciadas nos anos de 2017 e 2018, como trazemos no próximo subitem, decorreram das mudanças no contexto político que, conseqüentemente, alteraram as políticas educacionais em andamento.

3.5 Panorama político que marcou a descontinuidade do PNAIC

Tendo em vista a dinamicidade do contexto político, procurou-se entender o contexto histórico e político que culminou com o encerramento do PNAIC. De acordo com os dados apresentados anteriormente, as problemáticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita e as demais especificidades advindas desse processo são de longa data. Contudo, com o encerramento do referido programa, as especificidades da alfabetização permanecem desafiando estes profissionais, no sentido de garantir a alfabetização de todas as crianças, conforme estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, que traz como meta 5 “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014e). Neste sentido, para atingir esta meta, é necessário mobilizar esforços em garantir uma formação de qualidade aos professores, configurada como direito garantido da carreira docente. Desta forma, os governantes devem fomentar políticas de formação inicial e continuada que atendam as demandas formativas do professor alfabetizador.

Contudo, esta mobilização em prol de avanços educacionais depende da vontade política para investir em programas de formação e demais recursos. Para Santos (2014), estas políticas educacionais podem ser enquadradas em políticas de Estado ou de Governo dependendo da forma que são implantadas.

Assim, enquanto uma política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo, elaborado para durar “[...] para além do exercício político de determinado partido, ou representante deste, à frente de uma entidade do Estado, em nível municipal, estadual ou federal” (SANTOS, 2014, p. 8).

As políticas de governo são atreladas a um determinado grupo político que ao encerrar o mandato seu sucessor não dará continuidade àquela política, como aconteceu em alguns

programas de governos assistenciais em nível federal como o Bolsa Família e Minha Casa Minha Vida, políticas implementadas no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que não foram extintas, e sim reformulados com o propósito de desvencilhar do governo anterior.

Para Couto (2017, p. 121), “A palavra descontinuidade é antônimo de continuidade e sinônimo de ruptura, interrupção e cisão, [...] como um fenômeno que ocorre na transição de governos”. Em contexto educacional esta ruptura, descontinuidade ou reformulação de programas ou de métodos de ensino, geralmente são coordenadas por influências ideológicas de governos. Segundo Couto (2017, p. 97), “a Educação, como se sabe, de longa data, é usada de forma ideológica, efetivada mesmo sofrendo bruscas ou graduais rupturas desencadeadas por uma infinidade de fatores como os bélicos, econômicos, políticos e ideológicos”.

Neste sentido, Couto (2017) ressalta que estas influências provocam decisões que são tomadas historicamente e direcionam ou redirecionam formas de acesso ao conhecimento. Apresentando aspectos relacionados às discrepâncias na oferta do ensino, alguns avanços, rupturas e até mesmo retrocessos em decorrência desta descontinuidade, provocadas pelas alternâncias de poder. Ele explica que a legislação educacional tende a sofrer emendas com vistas a privilegiar a formação de mão de obra para o trabalho. Para tanto, são aprovadas orientações e determinações legais que alteram os componentes curriculares obrigatórios, como ocorrido por medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, em menos de trinta dias após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Esta medida foi convertida na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, que alterou a redação do art. 36 da LDBEN/1996.

Sobre estas alterações legais, destacam-se os incisos I e IV, o I destaca a educação tecnológica básica, como também “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). As alterações também retiraram do inciso IV a garantia para o ensino das disciplinas de filosofia e sociologia. Frente ao exposto, concorda-se com o autor quando afirma que a escola sempre esteve para servir ao mercado, em que os interesses econômicos, políticos e ideológicos determinam a formação ofertada nas instituições de ensino.

Neste sentido, é oportuno refletirmos sobre estas rupturas e mudanças que impactam a formação de novos profissionais, uma vez que na vigência de determinadas reformas do ensino, sejam extintos conteúdos imprescindíveis para uma formação integral, de consciência crítica e humanizada. Couto (2017), ainda tece algumas críticas em relação ao suposto sucesso do sistema educacional que antecede a LDBEN/1996 pois segundo ele, este sucesso não estava relacionado ao desempenho de sua metodologia, mas sim:

[...] dependia da prontidão do aluno, que a própria instituição escolar não se preocupava em desenvolver, por vários fatores entre outros, por empregar professores inexperientes na alfabetização e selecionar os alunos de sucesso desde o primeiro ano represando os demais com as reiteradas retenções (COUTO, 2017, p. 59).

A flexibilidade na cobrança de uma formação inicial, estaria na necessidade de atender a grande demanda de uma escola que passaria ser de acesso a todos, mas que dependia de uma legislação e recursos que assegurem esta oferta de educação que atendessem desde os anos iniciais ao ensino superior, como as diferentes realidades regionais do país, garantindo também a formação continuada em serviço.

Posto isso, a LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), trouxe avanços em relação a formação inicial e continuada. Os direitos relacionados à formação continuada continuam mantidos, mas em relação aos componentes curriculares, constantemente são colocados em discussão, e novas emendas são aprovadas, mas muitas dúvidas surgem frente aos objetivos e justificativas para determinadas mudanças.

O programa de formação continuada para professores alfabetizadores, PNAIC, implementado em âmbito nacional, através de termo de adesão entre governo federal, estados e municípios, foi compreendido como um grande Pacto em prol da formação destes professores visando a alfabetização das crianças até 8 anos de idade.

O programa foi implementado, trazendo aos professores embasamento teórico, com metodologias diversas e específicas para a prática do professor alfabetizador, a fim de oportunizar aprofundamento teórico e conceitual, reflexões com trocas de experiências entre o grupo de profissionais.

A princípio, este programa que teve início em 2012 não seria interrompido, caso o governo na época presidido pela presidenta Dilma Rousseff não tivesse sofrido o *impeachment* em 2016. Como destaca Frigotto, com o *impeachment*, vivenciou-se:

[...] um golpe jurídico-parlamentar-midiático que suspendeu o estado de direito, conformando um estado de exceção com traços de estado policial. Um golpe que reitera as ditaduras, e seguidos golpes institucionais na sociedade brasileira, mas que engendra elementos novos de caráter econômico-social, político e educacional, profundamente regressivo (FRIGOTTO, 2018, p. 247).

Segundo o autor, com o afastamento definitivo de uma presidenta eleita democraticamente, mesmo sendo seu vice o sucessor até o término do mandato em andamento, o programa sofreu cortes de recursos e atrasos nas formações que já estavam previstas. Neste sentido, em 2018 as formações foram encerradas, com expectativa de uma eventual continuidade, mas infelizmente não foram retomadas, sendo instituída em 2019 pelo presidente

em exercício uma nova Política Nacional de Alfabetização (PNA), com o Decreto nº 9.765 em abril de 2019.

Desta feita, é possível considerar que a descontinuidade das políticas públicas educacionais se encontra atreladas às ideologias e interesses da política defendida por governos que vão se alternando a cada mandato eletivo. Assim, há políticas públicas que trazem avanços considerados para a Educação em geral, como as implementadas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Contudo, em outras, a exemplo do que aconteceu nos últimos quatro anos, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, os retrocessos foram assustadores e provocaram grandes prejuízos aos estudantes de todos os níveis e modalidades educativas. Entre os vários desafios educacionais enfrentados, existem ainda as forças políticas contrárias a uma formação humana, desalienadora e crítica, que por vezes caminham no sentido inverso as lutas em prol de uma educação de qualidade e desenvolvimento social. Nesse sentido, buscou-se compreender, a partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, quanto essas experiências formativas são reverberadas enquanto narram memórias de atuação e práticas desenvolvidas em turmas do primeiro ao terceiro anos do ensino fundamental da rede pública do município de Juara, MT.

4 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES ALFABETIZADORES DE JUARA, MT

A alfabetização é compreendida como um processo que abarca um conjunto de habilidades de natureza complexa, que requer o emprego de ações governamentais que contemplem o sustentáculo necessário às aprendizagens dos estudantes, por meio de políticas para formação continuada de professores, que respaldam as práticas a serem desenvolvidas, considerando as experiências antes vivenciadas, reconhecendo o papel destes na execução destas políticas e considerando o cenário atual que ainda propõe grandes desafios referente a um ensino que garanta a aprendizagem de habilidades essenciais para o pleno desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Desse modo, Tardif (2014, p. 115) esclarece que

[...] a análise do trabalho dos professores permite esclarecer, de modo fecundo e pertinente, a questão da pedagogia. Na verdade, noções tão vastas quanto as de Pedagogia, Didática, Aprendizagem, etc., não tem nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente.

Neste sentido, a fim de investigar o alcance de uma política educacional de abrangência nacional, voltada à formação de professores alfabetizadores, trouxemos como objetivo compreender como os professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, relatam experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se nestes relatos reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa.

Para atingir o objetivo proposto, realizou-se um levantamento de informações a fim de identificar os professores que continuam atuando como alfabetizadores e que participaram do PNAIC. Neste sentido, a partir de um levantamento realizado em 2018, enquanto estivemos na coordenação local do PNAIC, que compilou as etapas de formação que estes docentes teriam participado entre os anos de 2013 a 2018, buscou-se, junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) e à orientadora de estudos do atual programa Alfabetiza MT, o registro das formações realizadas no ano de 2022.

Apesar de o programa Alfabetiza MT ser destinado aos primeiro e segundo anos do ensino fundamental, os professores do terceiro ano também participaram das formações realizadas no município, tornando este levantamento possível. Dessa forma, ao confrontar os dados do levantamento de 2018 com as listas de presença das formações do programa Alfabetiza MT, identificaram-se quarenta profissionais que participaram das formações do PNAIC e continuam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Destes, 34 estão

atribuídos em turmas do primeiro ao terceiro anos do ensino fundamental e seis desses profissionais estão ocupando cargos de gestão das escolas públicas deste município.

A partir da identificação dos sujeitos, encaminhamos e-mails para convite e apresentação da referida pesquisa. Sem sucesso, buscamos o apoio dos coordenadores das escolas na divulgação para que participassem respondendo ao formulário elaborado por esta pesquisadora, contendo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para aceite caso concordassem em participar. Na maioria das vezes foram necessárias visitas às escolas, conversas, contato via *WhatsApp*, respeitando o tempo de cada sujeito, por estarem retornando as atividades presenciais no pós-pandemia, houve escola que foi necessário suspender as aulas logo após o retorno pela quantidade de professores e alunos que testaram positivo para a Covid 19. Apesar dos percalços, 16 professores responderam ao formulário, destes aceitaram participar das entrevistas 8 professores, que a partir do formulário para mapeamento foi possível construir o perfil dos profissionais que colaboraram com a pesquisa conforme Quadro 6 a seguir.

Quadro 6 - Perfil dos professores participantes da pesquisa

| Professores | Idade (Anos) | TEM (Anos) | Graduação | Especialização (Lato Sensu) | Situação Funcional | Turmas 2018 a 2021 |
|--------------------|---------------------|-------------------|------------------|--|---------------------------|---------------------------|
| Andréia | 45 a 54 | 18 | Pedagogia | Alfabetização e Letramento | Efetiva | 1º ano |
| Débora | 45 a 54 | 27 | Pedagogia | Gestão do Fazer Pedagógico | Efetiva | 1º ao 3º ano |
| Elaine | 35 a 44 | 16 | Pedagogia | Psicopedagogia | Efetiva | 3º ano |
| Ilma | 35 a 44 | 11 | Pedagogia | Psicopedagogia com ênfase na educação especial; Docência no Ensino Superior | Interina | 1º e 2º ano |
| Maria T. | 29 a 34 | 11 | Pedagogia | Educação Inclusiva e especial; e Mestrado em Ensino de Ciências da natureza e matemática | Efetiva | 2º e 3º ano |
| Maria F. | 45 a 54 | 25 | Pedagogia | Educação Interdisciplinar | Efetiva | 1º e 2º ano |
| Messias | 29 a 34 | 10 | Pedagogia | Neuropsicopedagogia | Efetivo | 1º ao 3º ano |
| Silvia | 35 a 44 | 9 | Pedagogia | Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia com ênfase na educação especial | Interina | 1º e 2º ano |

*TEM = Tempo de Exercício no Magistério (2022).

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 6 apresenta o perfil individual de 8 professores alfabetizadores oriundos de 4 escolas públicas do município de Juara, MT, sendo 2 professoras da escola estadual Luiza

Nunes Bezerra, 2 professoras da escola municipal Jardim Califórnia, 2 professores(as) da escola municipal Presidente Costa e Silva, e 2 professoras da escola municipal Francisco Sampaio. Todos professores possuem graduação em Pedagogia e pelo menos uma especialização, apenas uma professora passou por mestrado. Destes 8 profissionais, 6 são efetivos e 2 interinas, o tempo de atuação desses docentes está entre 9 e 27 anos de atuação profissional.

Durante a implementação do programa as formações ocorreram em 4 etapas: a primeira de 2013 a 2014 em Língua Portuguesa, a segunda de 2014 a 2015 em Matemática, a terceira de 2015 a 2016 e a última de 2017 a 2018 tiveram como foco a Interdisciplinaridade.

Trazemos no Quadro 7, as respectivas etapas de formação que cada professor(a) participou, no decorrer do programa.

Quadro 7 - Participação nas formações do PNAIC

| Professores | Etapas do PNAIC em que participou |
|--------------------|---|
| Andréia | Língua Portuguesa; Matemática; Interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade |
| Débora | Matemática; Interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade |
| Elaine | Matemática; Interdisciplinaridade |
| Ilma | Matemática; Interdisciplinaridade |
| Maria T. | Língua Portuguesa; Matemática; Interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade |
| Maria F. | Língua Portuguesa; Matemática; Interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade |
| Messias | Língua Portuguesa; Matemática; Interdisciplinaridade; Interdisciplinaridade |
| Sílvia | Língua Portuguesa; Matemática; Interdisciplinaridade |

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados, os(as) professores(as) entrevistados(as) participaram das formações ofertadas pelo PNAIC, de 2013 a 2018, como também estiveram atuando em turmas dos 1º aos 3º anos do Ensino Fundamental no período de 2018 a 2021, após o encerramento das formações do programa, conforme critério para inclusão dos sujeitos na pesquisa.

Na etapa de realização das entrevistas, ambas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos sujeitos, sendo realizada apenas uma entrevista de forma presencial, as demais foram realizadas via *Google Meet*, após foram transcritas para posterior análise a fim de compreendermos as trajetórias formativas, acrescidas das experiências de formação relacionadas a conceitos e metodologias, vivenciadas pelos(as) entrevistados(as) durante as formações do PNAIC.

Compreendemos que não podemos desconsiderar as trajetórias de formação dos professores, como também suas experiências escolares, pois como afirmam Novacowski e Vieira (2022), são estas experiências que resistem a formação e conseqüentemente se manifestam em sua atuação profissional, podendo ocorrer em algumas ocasiões a reprodução de padrões e práticas realizadas por seus professores durante sua trajetória escolar.

Nessa perspectiva, iniciamos esta seção a partir das narrativas dos professores alfabetizadores, da rede pública do município de Juara, MT, voltadas a constituição do perfil destes professores para compreensão destas trajetórias e possíveis influências em suas práticas profissionais. Goodson (1995, p. 70) argumenta que os dados sobre a vida dos professores são importantes, pois, ao indagá-los sobre os vários contextos educacionais “eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas”. Para o autor, isso se deve a importância que estes atribuem como problemas de maior relevância, mas que na maioria das vezes são desconsiderados, por serem rotuladas como “‘pessoais’, ‘idiossincráticos’ ou ‘flexíveis’ [...] um exemplo da utilização seletiva da ‘voz do professor’” (GOODSON, 1995, p. 70). Segundo ele, as narrativas dos professores devem ser consideradas relevantes, uma vez que as experiências de vida em determinado contexto sociocultural e o investimento em seu ensino são situações que corroboram para a concepção e desenvolvimento de sua presente e futura prática profissional.

Neste sentido, a partir da defesa de alguns autores, percebe-se que estas trajetórias de vida, unidas às experiências formativas e profissionais, influenciam na atuação profissional, pois estas vivências podem reverberar em suas práticas pedagógicas.

Desta forma, apresentamos a seguir as narrativas dos professores alfabetizadores e análises pautadas em autores como Nóvoa (1995), Pinto (2003), dentre outros autores que permitem, com suas afirmações teóricas uma análise crítica acerca destas trajetórias de formação.

4.1 Trajetória de formação e percurso profissional de professores alfabetizadores

Nóvoa (1995) defende que quando buscamos produzir conhecimentos sobre a formação do professor, se torna necessário compreendê-los enquanto pessoas e profissionais, considerando sua história de vida, que conforme indica Pierre Dominicé em dupla perspectiva, da investigação e da formação, possibilitando a reflexão sobre sua própria história de vida, sendo uma experiência que tenha marcado sua maneira de pensar e agir.

Neste sentido, a partir do diálogo estabelecido durante as entrevistas, propusemos aos professores alfabetizadores que narrassem suas trajetórias de formação e percurso profissional. Alguns iniciaram relatando suas experiências vivenciadas a partir dos anos iniciais, outros a partir do nível médio técnico (magistério) e outros a partir da graduação.

Os profissionais que relataram suas experiências escolares a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, iniciaram suas trajetórias em escolas rurais, comunidades, fazendas, ou distritos pertencentes ao município de Juara. Conforme relatou a professora Silvia, natural de

Presidente Prudente – SP. Ela chegou ao município de Juara em 1987 e foi morar na área rural no Distrito de Paranorte. Ela relatou que naquela época a escola daquela comunidade tinha apenas uma professora que trabalhava com alunos de 1ª a 4ª séries. Explicou que teria reprovado na 1ª série por ter dificuldade em matemática, “e quando ia fazer o dever de casa, além de eu fazer os cálculos eu pegava a calculadora, que já me dava o resultado, por este motivo no final do ano minhas notas não eram boas, foi muito triste, chorei por ver meus colegas seguindo para a 2ª série e apenas eu fiquei para traz”. Segundo ela, após o ocorrido estudou até a 6ª série e por motivos pessoais não concluiu naquele momento o Ensino Fundamental, retornando posteriormente.

“Eu parei porque me casei e retornei depois quando minha filha começou a frequentar a escola com quatro anos, daí dei continuidade aos estudos, eu fui uma aluna participativa que sempre realizava os trabalhos solicitados pelos professores. Após concluir o ensino médio fiz minha graduação em Pedagogia pela UNINTER, depois fiz duas especializações, a primeira em Alfabetização e Letramento e a segunda em psicopedagogia com ênfase na educação especial” (Silvia, 2022).

Para alguns destes profissionais estas trajetórias de formação foram interrompidas no decorrer de seu curso, retomando os estudos quando possível, na maioria das vezes com idade incompatível com a etapa, optando por alternativas existentes para avançar e/ou frequentar a educação para jovens e adultos.

“[...] no Ensino Fundamental, eu estudei até a 3ª série, depois a 4ª série eu não fiz porque morava no sítio na zona rural, vim para a cidade e fiz aquele teste que existia antigamente, que a gente poderia passar para a série seguinte se fosse aprovado, eu fiz e fui estudar da 5ª a 8ª série à noite porque eu já tinha 15 anos e eu não queria estudar junto com as crianças, [...] fiz supletivo e comecei a estudar contabilidade eu não comecei a estudar magistério” (Débora, 2022).

Este teste mencionado pela professora está pautado no art. 38 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que admite exame que afere conhecimentos, habilitando este aluno a dar continuidade aos estudos, avançando etapas conforme nível de avaliação empregada.

Ela relatou que cursou o Projeto Geração³, de habilitação para o magistério após ser contratada para uma vaga em uma escola rural, como abordaremos posteriormente o ingresso destes profissionais na carreira docente. Segundo ela, seguiu conciliando o Ensino Médio Técnico em Contabilidade e o Projeto Geração, oferecido aos professores do município que não

³ O Projeto Geração foi um programa de formação inicial em nível de Ensino Médio, com habilitação profissional para o magistério de 1ª a 4ª séries.

tinham formação docente. Em seguida fez Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Um pouco antes de terminar Pedagogia, ingressou em Psicologia da Educação na Unemat, mas não chegou a concluir. Fez pós-graduação em Gestão e se identificou com o curso, pois segundo ela, possibilitou perceber a escola de um ângulo diferente. cursou Artes na Faculdade Claretiano de Cuiabá e depois Letras pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Estes cursos, afirmou ela, ampliaram seus conhecimentos que muito acrescentaram em sua formação e atuação profissional.

A maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) não tiveram acesso à Educação Infantil, à uma escola que oferecesse todas as etapas do Ensino Fundamental e Médio, tornando esta trajetória escolar morosa e desafiante. Estas trajetórias de vida e de formação apresentam subjetividades que, como afirmamos, influenciam sua futura prática profissional.

“[...] na época não tive educação infantil, porque aqui não tinha, já iniciei com oito anos na 1ª série por não ter escola, [...] fiz da 1ª a 4ª série em turma multisseriada, depois não pude estudar porque morando aqui também não tinha o seguimento, só tinha até a 4ª série, fiquei um tempo sem estudar. Aí retornei quando eu já tinha uns 15 anos para fazer o fundamental da 5ª à 8ª série, na época, consegui concluir a 7ª série, o restante por ter algumas outras dificuldades pessoais não pude terminar. No CEJA conclui a 7ª e a 8ª séries. Depois comecei no Ensino Médio, fiz o 1º e o 2º ano até mais ou menos a metade, daí fiz as provas, consegui eliminar e ganhei tempo, porque eu já estava inserida na escola e queria fazer uma formação. Quando conclui, fui fazer a formação de nível superior, no caso a distância pela UNINTER e foi onde eu consegui, no decorrer de 4 anos, fazer minha formação em Pedagogia, fiz Psicopedagogia a distância também, pela Universidade Barão de Mauá [...] e cursos mesmo de formações que a gente faz, assim com muito esforço cheguei até aqui” (Elaine, 2022).

Trajетórias de muita luta e resistências demarcam a formação da maioria dos professores(as) entrevistados(as), como observamos em mais uma narrativa:

“Eu estudei a minha vida toda em escolas do Campo, eu comecei em Águas Claras que era onde meus pais moravam, fiz pré-escola, anos iniciais até concluir a 8ª série na escola Dom Aquino Correia em Águas Claras. Depois que eu conclui, nós nos mudamos para o Assentamento e lá não tinha aula no Ensino Médio, então fiquei dois anos fora da sala de aula parado, só trabalhando no sítio, e foi quando surgiu a oportunidade de fazermos o Ensino Médio lá, em uma sala anexa à Escola Estadual Oscar Soares, então no início tínhamos três professores, mas no final acabou ficando apenas o professor Dirlei que trabalhava as disciplinas com a gente, e no período de férias nós tínhamos aula no Oscar Soares com outra professora, que não podia mais ir até o assentamento” (Messias, 2022).

Segundo o professor Messias, após começar a trabalhar em outro assentamento surgiu a possibilidade de fazer inscrição no curso de “Pedagogia para Educadores do Campo da

Unemat de Sinop, que era uma proposta para os professores da Região Norte do Estado que trabalhava nas comunidades rurais e não tinham formação ainda”. Acontecendo no período de férias escolares como explica o professor, “[...] *foi bem corrido, foi difícil, [...], porque entrava nas férias escolares, iniciava nossas aulas e assim foram os quatro anos e meio. Após ter concluído, fui aprovado no concurso da rede municipal e no momento estou cursando especialização em Neuropsicopedagogia*” (Messias, 2022).

Entre os relatos a professora Maria T. descreve sua experiência enquanto aluna da 1ª série do Ensino Fundamental.

*“Eu sou aluna de escola pública, comecei minha trajetória de estudante em uma escola rural, na 1ª série a lembrança que eu tenho é da minha professora começar a aula com uma cartilha que a gente usava, mas também ela trazia sempre um livrinho de historinha, **ela sempre começava contando uma historinha** para a gente, então aquilo ficou na minha memória, uma escolinha rural uma salinha única, crianças e a professora começava lendo uma historinha, **e isso me marcou muito**, porque quando eu mudei de escolinha [...] **a outra professora não contava historinha eu sentia falta disso**, [...] na minha 2ª série eu estudei na escola agrícola, no primeiro ano da escola agrícola a gente ia de ônibus e tudo mais e daí eu tive o privilégio de estudar a 2ª série com a mesma professora que eu comecei na 1ª série e novamente essa professora começava a aula com historinhas, então aquilo me marcou, essa professora começava a aula contando histórias para a gente, e eu olha isso é legal”* (Maria T., 2022, grifos nossos).

Como ressalta Pimenta (2012), às histórias de vida do professor estão intrinsecamente ligadas às experiências e relações estabelecidas nesta história, sendo parte constituinte no desenvolvimento de sua identidade docente. Para Moita (1995), a identidade profissional estaria ligada às experiências pessoais vivenciadas no decorrer desta trajetória. Sobre isso Goodson (1995), argumenta que muitas das experiências de vida do professor são rotuladas como pessoais, mas, que em sua percepção estas vivências causam forte influência na constituição desta identidade docente.

Conforme declara a professora, a experiência vivenciada nos anos iniciais, a imagem daquela professora realizando a leitura de histórias era acolhedora e lhe trazia boas memórias, sendo tão marcante que durante toda sua trajetória de formação, esta experiência a tenha tornado sensível a importância desta postura diante de seu percurso pessoal e profissional.

Pois segundo ela, pela condição financeira da época, durante sua infância não era possível adquirir livros de história. Então, durante sua escolarização permanecia ansiosa por professores que promovessem momentos de encantamento, oportunizando visualizar por intermédio das histórias, diferentes realidades e contextos, proporcionando conhecimentos diversos de forma prazerosa.

Neste sentido, o relato da professora em torno desta experiência escolar, tem proporcionado reconhecer que independente do grau de ensino durante seu percurso e vivência acadêmica, a postura daquela professora enquanto leitora tenha deixado marcas significativas durante todo processo de formação e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade profissional.

Como relatado pela professora, enquanto graduanda do curso de Pedagogia da Unemat, viveu experiência parecida, pois:

“[...] nessa turma de pedagogia em especial alguns professores me marcaram positivamente em relação à questão da importância de ler não apenas as leituras relacionadas aos conteúdos específicos da formação, mas a importância de estar sempre lendo diferentes leituras que compõe nosso repertório profissional e pessoal, tive alguns professores que estimulavam muito essa questão da leitura” (Maria T., 2022).

Segundo Novacowski e Vieira (2022), “Quando nos propomos a refletir sobre a formação do professor enquanto profissão, não podemos ignorar sua trajetória escolar, suas vivências no ambiente onde futuramente estaria exercendo a profissão docente”. Como afirma Tardif (2000), estes profissionais durante sua escolarização já vivenciaram pelo menos 16 anos destes espaços onde futuramente exercerão a profissão e este período exerce grande influência em sua futura atuação profissional. Posto isso, compreendemos que estas experiências possam ser reproduzidas conforme a significação e ressignificação geradas, cumprindo tanto influências positivas, como negativas, na construção da identidade profissional.

Do ponto de vista negativo, ressaltamos o processo difícil de desconstrução, de superação do que já foi internalizado. Esse processo poderá causar resistência a mudanças, podendo o professor se fechar ao diálogo e oportunidade de refletir sobre sua prática e atuação profissional. Felizmente esta professora trouxe de sua experiência escolar, a importância da leitura para o desenvolvimento das aprendizagens desta importante etapa de ensino, reconhecendo desta forma a importância de espaços e atitudes que promovam condições necessárias às atividades de leitura e escrita.

Se torna importante considerar as experiências de escolarização destes profissionais pois, alguns iniciaram sua carreira docente antes mesmo de concluir o Ensino Médio, trazendo como únicas experiências sua percepção de aluno e perfil profissional, compreendido a partir de determinado contexto social, como uma interpretação subjetiva e inicial de como ser professor.

Sobre esta inserção na carreira docente, uma professora relatou que:

“Quando comecei a faculdade, eu já atuava, cheguei a atuar até com o Ensino Fundamental, porque naquela época havia uma demanda, necessidade de professores, eu já trabalhava na cozinha da escola, no apoio e daí eu comecei a ajudar. [...] faltava professor, então eu fui com o fundamental, depois quando eu comecei no Ensino Médio também, aí eu dei sequência e não parei, então quando eu fiz minha faculdade no decorrer dela toda, fiz atuando como professora” (Elaine, 2022).

Conforme explica a professora, a falta de docentes com formação mínima para atuar nestas turmas, era uma realidade que ocorria a nível municipal, principalmente por se tratar de uma escola localizada a 140 km da sede do município, tornando a escassez destes profissionais ainda mais evidente. Sendo admitido aos professores ministrar aulas antes mesmo de concluir o Ensino Fundamental e Médio, como explicitados pelas narrativas dos professores.

De acordo com Taborda (2009), quando de seu ingresso na equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) de Juara, MT, em 1991, existiam 95 escolas rurais e apenas duas escolas urbanas. Segundo ela, nesta época o município contava com oito docentes habilitados profissionalmente para o magistério, e destes, “[...] quatro atuavam na Supervisão Escolar e um como Orientador Educacional. Em um quadro de 88 professores da Rede Municipal de Ensino, somente três docentes possuíam habilitação para o Magistério” (TABORDA, 2009, p. 101).

“[...] eu comecei em 1994 não tinha muita formação, estava fazendo o Ensino Médio ainda. Na época não se exigia que tivesse o Ensino Superior, apareceu a oportunidade e eu encarei, como tudo que eu acho interessante, eu não tenho medo de encarar, eu já estava em sala desde 1994, daí em 2000 que veio a chance de fazer um curso superior em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso” (Maria F., 2022).

A professora Maria de Fátima, iniciou sua carreira em 1994, antes mesmo da promulgação da LDB/1996, a partir deste contexto podemos compreender que naquele período não se encontravam garantidos a estes profissionais pós-ditadura, além da constituição de 1988, uma legislação que trouxesse como objetivo disciplinar a educação escolar e orientasse os processos e políticas educacionais, voltados à formação de professores.

“[...] eu fiquei sabendo que na escolinha rural estava precisando de professor e quem fosse trabalhar nessa escola rural ia ter um curso chamado Projeto Geração, que ia ser um magistério de férias para professor [...] por isso eu pensei, vou me inscrever para dar aula nessa escolinha, porque eu tenho chance de estudar duas vezes, como eu queimei uma etapa, não estudei uma série, era lá na Paranorte, era difícil demais até acesso a material de pesquisa. Assim, eu pensei em melhorar meu currículo, aprender a escrever melhor, aprender a falar melhor, então realizei a

inscrição, fiz o teste seletivo e passei. [...] então fiz magistério porque tinha ido trabalhar na escola Rui Barbosa de Catuaí” (Débora, 2022).

Conforme argumenta a professora, exercer a profissão docente naquele momento, para ela era uma oportunidade para ampliar seus conhecimentos, pois durante seu percurso escolar teria sofrido algumas rupturas, que poderiam ser superadas durante o processo de formação.

“[...] eu ainda estava concluindo o Ensino Médio e fui convidado a fazer o teste seletivo para trabalhar como professor lá na escola, devido eu ter muita facilidade com a matemática e as outras disciplinas em geral, eles fizeram um convite, então eu cursava o Ensino Médio e ao mesmo tempo eu lecionava nos anos iniciais e depois nos anos finais do Ensino Fundamental a disciplina de matemática e a área de ciências da natureza” (Messias, 2022).

As narrativas dos professores evidenciam um contexto social vivido não apenas em Mato Grosso, no município de Juara, MT, mas em muitas outras regiões do Brasil. A falta de professores habilitados para dar aula até os anos de 2000 era uma realidade premente. Neste contexto, em que havia uma preocupação com a democratização da educação:

[...] tornou-se perceptível que o professor leigo que antes era um aluno como todos os outros passa a ser identificado como o sujeito que tem “jeito” para ensinar. Esta ocorrência é uma das mais importantes na vida “profissional” do docente leigo, porquanto suas habilidades como docente são reconhecidas pelos seus colegas de turma e pelo seu professor (PINTO, 2003, p. 60).

Conforme narrativas dos professores, este ingresso que antecede a formação para o exercício da profissão docente, é uma realidade evidenciada não apenas em nosso contexto social e educacional, como explica Pinto (2003, p. 61):

[...] o cargo de professores em municípios essencialmente rurais é validado, inicialmente, pelos mecanismos de reconhecimento tecidos nas relações sociais das quais participam direta ou indiretamente o professor leigo. Por isso não é raro o fato de que o professor, um vizinho, um parente ou amigo, convide o futuro professor leigo a ocupar a função docente, após ter sido reconhecida suas aptidões para a docência.

Ainda conforme denotam as narrativas, estes professores leigos eram indicados levando em conta seu histórico escolar e aptidões, além do reconhecimento de obstáculos materiais e da escassez de profissionais habilitados nos municípios, para atender a demanda de matrículas, principalmente em municípios predominantemente rurais. Neste sentido, como exposto, percebe-se que não se pautavam critérios rígidos para a efetivação destas contratações.

Quanto a participação destes profissionais em programas de governo voltados para a formação inicial e permanente, conforme afirma Vieira (2007, p. 178), a LDB remetia essa responsabilidade pela formação dos profissionais da Educação Básica ao Estado, que na prática

limitavam-se a colaborar com os municípios referente a formação destes profissionais leigos. Contudo, não havendo uma política de formação instituída, apenas existiram algumas experiências pontuais, sendo necessário considerar o papel dos gestores na articulação em garantir que os profissionais atuantes em municípios do interior do estado fossem contemplados.

A partir da LDB/96 que trazia na redação de seu artigo 62 que: “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério” (BRASIL, 1996) a formação inicial dos professores ficou a cargo das universidades, mas a forma de oferta destas instituições eram organizadas em parceria com os gestores públicos, a exemplo de cursos de Pedagogia oferecidos para professores do Campo, a profissionais que exerciam a docência em comunidades rurais, esta formação teria que acontecer em períodos de férias em cursos semipresenciais ou na forma Ead, onde estes profissionais estariam conciliando a formação ao trabalho docente, como relatado pelos professores que iniciaram sua trajetória profissional antes mesmo de sua formação docente.

Sobre isso, a professora Ilma observa a importância desta formação inicial, como também o desenvolvimento de estratégias, principalmente voltadas a atender a demanda de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade certa, como relatado sobre sua primeira experiência docente:

“[...] meu primeiro contato com a sala de aula foi através de uma divulgação do Projeto Brasil Alfabetizado, eu fiz minha inscrição e comecei a trabalhar com esse público de Jovens e Adultos, mais precisamente no segmento de alfabetização mesmo, pessoas que não eram alfabetizadas, aí eu formei uma turma de 45 alunos, a maioria mulheres, trabalhei dois anos com elas 2011 e 2012 com essa turma, aí depois fiz a matrícula delas no CEJA, na escola José Dias para elas estudarem, dar continuidade nos estudos, só que eu me deparei lá apenas com o segundo segmento, daí pelo número de alunos que eu levei para fazer a matrícula, eles abriram uma turma do primeiro segmento. E assim começou minha prática na educação, minha experiência na educação, só que naquela época eu não tinha formação nenhuma” (Ilma, 2022).

Conforme relatou, sua primeira experiência ocorreu com uma turma composta por jovens e adultos não alfabetizados, para ela foi uma experiência que lhe proporcionou grande aprendizado, mas se preocupava com a necessidade deste público, que para ela

“[...] merecia uma pessoa com formação, [...] porque não é só alfabetizar, é uma realização de sonhos. Então assim eu achei bem delicado, mas no momento eu

encarei, porque eu tinha sede de conhecimento e eu queria ganhar experiência e a educação é um experimento” (Ilma, 2022).

A professora Silvia começou a dar aulas após concluir o Ensino Médio, relatando que quando ingressou na universidade no curso de licenciatura em Pedagogia, realizado a distância, no início do curso diz ter enfrentado algumas dificuldades, mas como já estava exercendo a docência, acredita que esta condição tenha ajudado neste processo de formação inicial, conforme explicou a professora:

“[...] como eu também já estava atuando, ajudou bastante, porque fui unindo a prática com a teoria, ajudou bastante nesse sentido, eu achei mais fácil, claro que teve momentos que passei por algumas matérias bem complexas, complicadas, mas não tive muita dificuldade” (Silvia, 2022).

Conforme relata a professora, vivenciar o espaço escolar durante o percurso de formação teria cooperado na compreensão das teorias que aliadas ao desenvolvimento das atividades de intervenções de sua rotina profissional, teria contribuído neste processo. Portanto, ambas têm seu papel no contexto formativo, como argumentam Pimenta e Lima (2006, p. 16), “[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados”.

Neste sentido, Souza (2001, p. 7), pondera que “Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência”. Para o autor, há reciprocidade e dinamicidade, desta forma ambas se complementam. Nessa perspectiva, conforme relato dos(as) professores(as) entrevistados(as) as experiências vivenciadas a partir da formação inicial, têm se dado em contextos, níveis e situações diferentes.

“Eu comecei a trabalhar na sala de aula com o magistério, eu fiz magistério lá no Paraná, naquela época tinha o Ensino Médio Profissionalizante, daí eu fiz o magistério, foi o que me deu muita base, o magistério que eu fiz, eu falo, que tem muitas faculdades que não me preparou do jeito que o magistério me preparou e foi muito bom mesmo, mas daí eu atuei uns dois a três meses na Educação Infantil. Depois eu vim para o Mato Grosso, aqui eu comecei substituindo, trabalhava com História, Geografia e Português com essas disciplinas do 5º ao 9º ano, daí no segundo ano que eu trabalhei lá na Paranorte, peguei um 2º ano do Ensino Fundamental, eu tinha pouca experiência, mas o magistério foi o que me deu base para trabalhar na sala de aula, mas a prática e a experiência fui adquirindo ao longo do tempo” (Andréia, 2022).

A professora destaca o magistério como parte importante no processo de sua formação docente, demonstrando ter adquirido conhecimentos basilares para sua atuação profissional,

naquele período, antes mesmo de seu ingresso na graduação. Assim como a maioria dos profissionais, trabalhava em uma escola rural, ingressando em um curso de Pedagogia a distância, se deslocando até a sede do município mensalmente durante o curso para orientação, realização de provas e entrega dos trabalhos escritos. Contudo, enfatiza a importância dos conhecimentos adquiridos durante sua formação em magistério, mas considera que as experiências adquiridas ao longo da carreira, possibilitam superar os desafios da profissão docente.

É inegável o papel da formação inicial para a apropriação de conhecimentos básicos para o exercício da profissão docente. Neste sentido, Imbernón (2006, p. 66), defende ser necessário “estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente”. Concordamos com o autor pois os desafios enfrentados pelos professores são recorrentes, tornando necessário uma postura reflexiva constante sobre suas práticas pedagógicas. Gómez (1995, p. 111), defende que apenas a partir de problemas concretos pode se chegar a um conhecimento útil, “o conhecimento que se mobiliza para enfrentar as situações divergentes da prática é do tipo idiossincrático, construído lentamente pelo profissional no seu trabalho diário e na sua reflexão na e sobre a ação”.

Mesmo porque, os conhecimentos básicos para a prática profissional são “incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenômenos educativos” (GÓMEZ, 1995, p. 107).

Neste contexto, as demandas educacionais historicamente existentes, justificam a necessidade para o implemento de políticas públicas educacionais de formação continuada com vistas não apenas a atualização profissional, mas para superar lacunas formativas decorrentes destas trajetórias formativas.

4.2 O PNAIC em evidência: experiências de formação e atuação de professores alfabetizadores em Juara, MT

Neste item trazemos algumas memórias das experiências de formação, atuação e práticas reverberadas pelas narrativas dos professores alfabetizadores que participaram do PNAIC no município de Juara, MT. As memórias consideraram as trajetórias de formação continuada, que para alguns profissionais teriam ocorrido de forma simultânea à formação inicial.

Como relata o professor Messias (2022), *“na mesma época que fazia a graduação, eu consegui conciliar o que eu aprendia no Pacto, com o meu dia-a-dia na sala de aula. Então foi muito importante para minha formação enquanto professor”*. De acordo com as experiências formativas relatadas pelo professor, as formações do programa auxiliaram as práticas desenvolvidas em sala de aula, enquanto estava em processo de formação inicial. Segundo ele, *“[...] diferente de quando você está fazendo a faculdade, e passa pelo estágio, no nosso caso não, nós estudávamos um mês em Sinop e voltávamos para trabalhar”*, e a cada seis meses nos períodos de férias, retomava os estudos.

A Professora Silvia (2022), assim como o professor Messias, afirmou que participou das formações do PNAIC enquanto cursava Pedagogia. Neste sentido, destacou que as formações do programa contribuíram tanto para sua formação inicial, quanto para o exercício de suas atividades docentes.

“[...] eles ensinavam os professores a planejar, fazer o planejamento por meio de sequências didáticas, a partir da escolha de um texto, de determinado tema, adequado aquela turma, depois trabalhou matemática também ajudou muito, com jogos, com ludicidade, foi muito interessante também” (Silvia, 2022).

A formação continuada do professor, de acordo com Cunha (2018, p. 51), *“[...] tornou-se o elo entre a política pública de formação e as práticas de sala de aula”*. Conforme complementa Libâneo (2004, p. 227), *“[...] a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla”*.

Segundo o professor Messias, no início de sua atuação, a Secretaria de Educação do município oferecia aos professores do campo formação mensal, depois estas formações se tornaram semanais e, por fim, foram se tornando cada vez mais raras, sendo as formações do PNAIC as que permaneceram por um período maior.

Sobre as formações do PNAIC, os professores relatam as experiências vivenciadas:

“[...] minha primeira formação do PNAIC, era tudo novo, muitas novidades, foi muito enriquecedor, então eu aprendi com eles a questão de utilizar o lúdico na sala de aula, que era uma das propostas do programa, a questão de utilizar a sequência didática que até então eu não tinha o conhecimento de como elaborar, eu acredito que foi o ano mais rico em aprendizado para mim, porque eu me identifiquei bastante com os formadores, eu sentia ter uma liberdade para questionar, quando eu não compreendia eu perguntava, as duas etapas seguintes, a de matemática e a outra foi mais voltada para ciências humanas, mas a que me marcou mais positivamente foi a primeira, que eu utilizo até hoje a metodologia

apreendida que é a sequência didática, o uso da ludicidade na sala de aula, então marcou positivamente” (Messias, 2022).

De acordo com o caderno do PNAIC “Alfabetização em Foco: Projetos Didáticos e Sequências Didáticas em diálogo com os diferentes Componentes Curriculares” (BRASIL, 2012i, p. 20), ao chegar ao 3º ano a criança já deva ter se apropriado de direitos de aprendizagem e “desenvolvido capacidades básicas sobre o conhecimento de gêneros textuais diversos e sobre o sistema de escrita (SEA), que necessitam ser não só ampliados como consolidados”. Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico por meio das sequências didáticas “constitui um diferencial pedagógico que colabora na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem”. E, a partir desses direitos e capacidades, estejam relacionadas às práticas sociais de linguagem a serem desenvolvidas, considerando o contexto social das crianças de forma que favoreçam a aprendizagem significativa. Desta forma, auxilia o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, possibilita a utilização de atividades diversas como leitura, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, com vistas a ampliar e aprofundar os conhecimentos.

Entre as memórias formativas do professor Messias, o lúdico, segundo ele, passou a ser utilizado sob outra perspectiva, compreendendo-o como possibilidade de estratégia didática disponível para auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades em sala de aula. De acordo com o caderno do PNAIC “A Ludicidade na Sala de Aula” (BRASIL, 2012h, p. 7):

[...] o Lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão. Representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano. As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criticamente sentimentos, conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação e de representação do real.

O caderno traz ainda outros benefícios, do ponto de vista físico, contribui para habilidades motoras e expressão corporal, como benefícios cognitivos, “brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades perceptuais, como atenção, desenvolve habilidades de memória, dentre outras.” Proporcionando neste sentido, benefícios às diferentes áreas do conhecimento, tornando possível a inclusão de todas as crianças, independente de sua condição física ou intelectual.

Conforme o caderno 3, “Construção do Sistema de numeração decimal” (BRASIL, 2014f, p. 38), enquanto as crianças brincam, podem se apropriar tanto de conhecimentos científicos, quanto aflorar o conhecimento espontâneo. No desenvolver destas atividades direcionadas a partir de uma intencionalidade pedagógica, o professor intermedia essas interações para que o desenvolvimento desses conhecimentos se concretize. “[...] dessa forma,

poder auxiliar o aluno na formação do conceito. Assim, podemos tomar o brincar como um espaço, em que as crianças se comunicam entre si suas maneiras de pensar e tentam explicar e validar seus processos lógicos dentro do grupo de atividade lúdica que participam”.

Desta forma, o professor pode tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso e eficiente no avanço dos direitos de aprendizagem a serem consolidados. Como argumenta o professor Messias, a sequência didática, os jogos do Sistema de Escrita Alfabética e a ludicidade de forma mais ampla, são metodologias que auxiliam seu trabalho em sala de aula, pois as atividades que compõe a sequência didática devem estar articuladas ao diagnóstico da turma e trabalhadas com intencionalidade pedagógica a partir dos objetivos definidos. De acordo com o caderno “Planejando a Alfabetização e Dialogando com as diferentes áreas do conhecimento”, (BRASIL, 2012g, p. 23), “No momento de planejamento das sequências, é preciso, ainda, levar em consideração outras dimensões como: o tempo destinado, às etapas de desenvolvimento, os tipos de atividade, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos para utilização, as formas de avaliação”. Assim, as orientações conceituais e metodológicas contidas nas orientações e cadernos de formação do PNAIC foram imprescindíveis para a formação ofertada aos professores alfabetizadores, como observamos na narrativa a seguir:

*“[...] tínhamos uma forma de dizer que trabalhávamos meio solto, desconexo, porque não trabalhávamos em cima de habilidades, até então, era trabalhado com listagem de conteúdo, então esta forma de ajudar a gente a entender que habilidade nada mais é do que o objetivo que ele tem que alcançar e ali também já está inserido o conteúdo, foi muito válido, então ele ajudou muito na questão de sabermos o planejar e o replanejar, que nós achávamos que era só seguir para frente, tanto é que se nós pegarmos **os planejamentos antigos e os planejamentos de agora**, são super diferentes, os planejamentos de antigamente eram só aquela listagem de atividades na verdade, não era uma listagem **de habilidades para alcançar**, então eu acho que nessa organização de nos sabermos organizar melhor o nosso trabalho, nosso planejamento, foi muito válido, digamos que não é nada diferente do que já fazíamos? De certa forma é um pouco diferente sim, porque nós não tínhamos toda esta organização, **a questão da rotina a seguir**, que é bem interessante as vezes a gente não tem a necessidade de passar para o aluno, hoje nós vamos trabalhar assim, mas, nós enquanto professores, nós temos essa rotina a seguir, até para nós sabermos, no avaliar no dia-a-dia ou quando a gente vai fazer uma avaliação externa ou interna na escola ou até mesmo quando a gente vai avaliar para ir para o próximo planejamento, a gente poder ver onde que temos que retomar novamente, então eu acho que o PNAIC contribuiu bastante nesta questão, além de ser um programa que incentivou bastante que trabalhássemos com atividades diferenciadas” (Maria F., grifos nossos).*

Ao participar das formações do PNAIC a professora atuou em dois perfis, na primeira etapa em 2013 como orientadora de estudos, e nas demais etapas de formação como professora

alfabetizadora. Ela relata as mudanças ocorridas em relação ao planejamento que segundo ela, o conteúdo que antes era trabalhado de forma aleatória, após as formações do PNAIC, passou a observar os direitos gerais de aprendizagem a serem contemplados, os instrumentos avaliativos como suporte para reflexão e monitoramento das aprendizagens a serem consolidadas a cada ano do ciclo de alfabetização, assim como a organização das atividades de rotina. Estas atividades, de acordo com as orientações do PNAIC, eram compreendidas como “[...] um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades” (BRASIL, 2012j, p. 7).

Neste sentido, com a utilização dos instrumentos de avaliação sugeridos pelo programa, como a ficha do perfil da turma, o planejamento anual feito no início de cada ano. Segundo a professora, na avaliação diagnóstica realizada no início de cada ano letivo, feita a partir das habilidades, tomando como referência o ano anterior, são observados os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização “estabelecendo uma progressão no ensino que proporciona a progressão nas aprendizagens a cada ano [...] Ao planejar, tenho como alicerces as propostas pedagógicas do município, os resultados dos mapeamentos e objetivos/competências” (BRASIL, 2012j, p. 7). Conforme instituídas para cada ano do ciclo de alfabetização, a avaliação diagnóstica direciona os planejamentos bimestrais, quinzenais, semanais de acordo com a organização de cada escola ou rede de ensino. Nesta perspectiva a professora Elaine relata que, os planejamentos mesmo sendo elaborados a partir dos diagnósticos das turmas, estes devem ser flexíveis, pois existem momentos que devemos considerar os temas de interesse dos alunos, dúvidas e assuntos relacionados ao contexto social que estão inseridos.

“Então eu planejo, e quando eu vou para a sala, nem sempre aquilo que eu planejo, está de acordo com o que o aluno está trazendo naquele momento, às vezes muda e a gente tem que ir de acordo com a realidade do aluno, então muitas vezes dá certinho você planeja, você consegue, mas tem dia que você tem que mudar, porque de repente o que ele pergunta, você tenta adequar, aquela curiosidade dentro daquele conteúdo, então nem sempre é do jeito que você planeja” (Elaine, 2022).

Durante os relatos observamos que as professoras atribuem às formações do PNAIC, e aos materiais de apoio, recursos indispensáveis às ações pedagógicas. Conforme manual do PNAIC, as Ações do Pacto constituíram-se de um conjunto integrado de materiais e referências curriculares e pedagógicas que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuíram para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estas ações tinham como apoio quatro eixos de

atuação: Formação Continuada de Professores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; Gestão, Controle Social e Mobilização. (BRASIL, 2015b).

Segundo a professora Maria T. (2022), as formações do PNAIC eram completas:

“[...] porque ele dava subsídios, a gente recebia caixas de livros, caixas de dicionários, então ele não dava só uma teoria solta não, nós tínhamos caixas de jogos que vinha, enfim tinha toda uma munição que a gente ia para sala de aula com esse material” (Maria T., 2022).

A professora Silvia (2022) reforçou que: *“[...] temos muitos livros do PNAIC, que são daquelas caixinhas enumeradas para determinadas turmas, são livros bem diversificados, bem interessantes”*, que segundo ela permanecem acessíveis aos alunos nos cantinhos de leitura das salas de aula. Ela enfatizou ainda que, *“[...] ao trabalhar a leitura também desenvolvemos o letramento do aluno, [...] não ficar apenas nas sílabas, mas sim envolver o aluno no texto, na leitura literária, nos diversos gêneros textuais”* (Silvia, 2022).

Conforme assegura Bastos (2016, p. 76), “Com o material de leitura em sala é possível momentos em que a criança lê por puro prazer (leitura deleite) e outros com objetivos didáticos (para a aprendizagem da leitura, para a fluência, produção de textos, trabalhar conteúdos interdisciplinares, entre outros)”.

Para a professora Ilma, as formações teriam contribuído para que o professor alfabetizador desenvolvesse um perfil articulador dos conhecimentos e especificidades dessa etapa de ensino, de forma contextualizada e prazerosa, dando ênfase na importância de o professor ter afinidade com esse público, segundo ela *“tem que ter perfil para alfabetizar”*. Sobre as formações relatou que:

“[...] o Pacto foi fantástico, foi lá que eu aprendi a criar essa rotina que contempla todas as crianças, a leitura deleite, a contação de história. O Pacto foi bastante importante, eu acho que foi uma das formações que me ajudou bastante, para mim foi 10 (dez) para aquele período foi 1000 (mil), foi ótimo [...] aprender a trabalhar com os jogos, com brincadeiras, até hoje eu ainda utilizo os livros do Pacto que eu ganhei uma coleção e eu estou revisando ali a questão dos jogos, bem interessante, até criando alguns jogos do Pacto” (Ilma, 2022).

Ainda sobre as formações, a professora Maria T. relatou algumas memórias das experiências de formação, evidenciando um sentimento de pertencimento ao se reconhecer nos relatos de alguns colegas de profissão, durante os encontros formativos, da primeira etapa de formação em Língua portuguesa:

*“[...] eu avalio que foi um curso muito bem executado pela nossa formadora, porque ela conseguiu de uma forma brilhante dizer assim, olha você está vindo aqui, mas não é para ficar só aqui, é para você ir lá na sua sala de aula, desenvolver com seus alunos, voltar aqui e falar para nós o que está acontecendo. Então, essa devolutiva para mim foi muito significativa porque além de ter a formação teórica e na sala de aula fazer as aplicações, desenvolver com os alunos, retornar e conversar, nós também tínhamos os seminários para ouvir os colegas de outras turmas, de outras realidades. Então, o Pacto me chama a atenção por este motivo, língua portuguesa teve os seminários, até lembro de uma professora que fez um relato da prática dela e me chamou muito a atenção porque eu falava, nossa **o que ela está dizendo ali é o que eu sinto como se o PNAIC ele não fosse um só faz de conta** [...] já matemática me chamou atenção porque nós também tivemos o movimento de teoria, de construir jogos durante a formação, teve as oficinas para construir jogos e lá no final da formação a gente teve o seminário integrador, com a comunidade escolar, os alunos e pais [...] Já no último que integrava as ciências humanas, história, geografia, foi legal porque nós fizemos uma atividade de geografia e como eu te disse, ele produziu, ele resolveu problemas, ele leu em geografia, só que tudo isso estava articulado com a língua portuguesa e com a matemática” (Maria T., 2022, grifos nossos).*

De acordo com a professora, oportunizar momentos de reflexão sobre as atividades inerentes à profissão docente são fundamentais para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, pois de acordo com Nóvoa (1995, p. 16) “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”, ou seja, é a forma “[...] como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16).

O extrato da narrativa da professora Maria T. faz compreender que o programa apresentava bases teóricas, propunha metodologias, respeitando o tempo de execução destas atividades, além das propostas, eram disponibilizados materiais, livros didáticos e acervos de literaturas infantis, para cada turma do ciclo de alfabetização, como a oportunidade de socializar, junto a seus pares os desafios e práticas exitosas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Possibilitando significativas reflexões a partir do processo formativo.

Permitindo neste contexto o desenvolvimento de capacidades e competências “[...] implícitas no *conhecimento-na-acção*, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a *reflexão-na-acção*, que analisa o *conhecimento-na-acção*, como a *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção*”. (GÓMEZ, 1995, p. 111, grifo do autor).

Sobre as ações realizadas a partir do trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas de alfabetização, a professora Débora (2022), destacou algumas atividades que contemplam a rotina proposta no dia-a-dia em sala de aula:

“[...] leitura deleite todos os dias, porque eu acho importantíssimo o professor se mostrar leitor, se eu não mostro que é interessante a leitura, que eu aprendo, que eu me divirto com ela, meu aluno não vai gostar, então leitura deleite todos os dias, todos os dias eu mando tarefa para casa e corrijo assim que eu chego na escola, e a gente tem sempre uma conversa sobre a história, porque eu acho que é a maneira de começar a ensinar a interpretar. A música também, às vezes é interessante trabalhar para interpretar o que o autor quis dizer, mas além de vários gêneros textuais eu sempre busco um livro falando quem escreveu, quem ilustrou, porque estas informações a criança têm que aprender, eu acho isso muito importante. Eu utilizo muito os jogos, sempre eu preparo alguns, na minha sala tem caixas de jogos, eu acho que ajuda muito, principalmente no momento de aquisição da leitura e escrita, utilizo bastante. Às vezes o data show, um projetor de imagem é interessante para fazer algum tipo de atividade, não todos as vezes, mas para projetar uma imagem, para fazer uma leitura daquela imagem, para levantar questionamentos, então eu utilizo bastante também materiais feitos por mim, as vezes eu conto uma história, alguns momentos eu levo alguns recursos visuais feitos de EVA” (Débora, 2022).

Ainda sobre a rotina na sala de aula, a professora complementa que planeja uma rotina que contemple todos os níveis de aprendizagem, *“[...] do planejamento geral macro, quando você vai fazer o micro, que é o plano de aula diário semanal, então, eu crio uma rotina que contemple a todos, desde aqueles que estão bem no processo inicial” (Ilma, 2022).*

A professora Elaine destacou a importância da contação de história ser incluída e considerada na rotina das atividades realizadas em sala de aula:

“[...] Geralmente eu converso para saber como eles estão, porque a gente percebe pela fisionomia do aluno, então às vezes dou uma sondada neste sentido, gosto muito de fazer a leitura de uma história para eles, as vezes depende muito do que eu vou propor, as vezes eu levo uma aula diferenciada para trabalhar em grupos, daí eu tenho que organizar, vai depender muito daquilo que toma mais tempo, mas a questão de contar a história para eles é uma coisa que eles gostam muito e eu priorizo, tanto que às vezes eu não conto no começo, eu conto no final, porque depende a situação que acontece, [...] leio a história para eles refletir, interpretar aquela situação dentro daquilo que ocorre em sala de aula” (Elaine, 2022).

Conforme relata a professora, a rotina é organizada, de forma a atender as necessidades de aprendizagem, priorizando sempre o momento da leitura, sendo esta contextualizada ao conteúdo das atividades planejadas, como pode atender aos temas gerados no cotidiano escolar. Segundo o caderno do PNAIC Ano 2, Unidade 2, “Organizando as rotinas podemos conduzir melhor a aula, prevendo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos” (BRASIL, 2012j, p. 17).

Por sua vez, a professora Andreia também reiterou a importância de incluir estratégias de leitura na rotina da sala de aula:

“[...] em sala de aula eu gosto sempre de trabalhar a leitura, porque a leitura precisa ser ensinada, assim como a escrita, é através da prática, praticando, gosto de explorar muito os cartazes na minha sala, o silabário, cartazes de numerais, cantinho da leitura, então exploro eles, às vezes fazendo uma leitura explicativa com as crianças, vou explicando a junção, outras vezes coloco eles para ler de uma forma mais oratória mesmo, então eu diversifico as estratégias de leitura. Depois vamos para o conteúdo mesmo, as habilidades a serem desenvolvidas, eu gosto sempre de trabalhar com material concreto, alfabeto móvel, utilizar as crianças como parte, usar elas, dá uma letra para uma, para outra, daí junta para formar as sílabas para fazer o som, para que eles façam parte da construção desse conhecimento, e a leitura do calendário é uma coisa que eu também trabalho bastante diariamente com eles, sempre aproveitando a questão dos numerais da leitura e utilidade desse gênero textual que é o calendário, para que ele serve, qual é a função social? Então esse é um trabalho constante” (Andréia, 2022).

O caderno Ano 2, Unidade 2, ainda destaca que, “A organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, para a organização das rotinas é necessário considerar e articular uma clara definição dos objetivos da alfabetização” (BRASIL, 2012j, p. 16).

Segundo a professora Maria T. (2022), das práticas de alfabetização que ela acredita dar resultado no processo de alfabetização, “é ler para os alunos, o professor ele tem que ser leitor, eu acredito que o professor tem que ler com os alunos”. Ela destacou também a leitura compartilhada. Conforme orienta o caderno de formação, “[...] as situações de leitura compartilhada ajudam as crianças a desenvolver conhecimentos sobre a escrita e estratégias de leitura que serão mobilizadas nas situações de leitura autônoma, ou seja, aquelas em que elas precisam ler sem ajuda” (BRASIL, 2012i, p. 10). Orienta ainda que a partir do primeiro ano, como as crianças já estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabética, já podem ser promovidas situações de leitura autônoma.

Sobre as estratégias de leitura, a professora Maria T. relata:

“[...] é legal você descobrir o que seu aluno gosta de ler, então em especial uma aluninha falava assim, não professora eu não gosto de ler é muito chato essas historinhas da Rapunzel, da Cinderela e ela falava todos os clássicos com certa birra que ela não queria, eu falava, não é possível uma menina inteligente, esforçada não gosta de ler, vamos descobrir o que está acontecendo, e aí eu fui tentando, tentava receita, tentava manual de instrução, tentava poema, fui tentando várias coisas, quando chegou nas revistas científicas que falavam sobre os animais, como que eles se desenvolvem, os planetas, a parte de ciências, ela se encantou, aí eu sabia que com ela a abordagem tinha que ser textos de teor científico, eu sempre

pegava para ela as revistas na biblioteca para ela fazer a leitura, então eu descobri que aquela aluninha não queria os clássicos, ela não queria os poemas, ela não queria receita, ela não queria parlenda, ela não queria estas coisas, ela queria algo científico que ela pudesse conversar depois sobre isso, aí eu falei olha isso é interessante, porque as vezes o professor, se ele não diversificar, não apresentar ao aluno diferentes textos, dificilmente ele vai descobrir” (Maria T., 2022).

Para a professora Maria T., durante sua trajetória escolar a leitura de histórias no início das aulas teria lhe despertado um sentimento de encantamento pelas histórias, segundo ela as formações do PNAIC:

“[...] falava muito da Leitura deleite, começar a aula com uma leitura deleite, e aquilo para mim me fez voltar o tempo a minha 1ª série, com aquela professora que sempre começava a aula com aquela historinha e as historinhas do Pacto não eram só as historinhas que a professora contava, geralmente eram fábulas. Além dessas fábulas, ele também explorou muitos outros gêneros textuais, aí eu tive contato com muitos outros gêneros textuais” (Maria T., 2022).

Neste sentido, a partir deste olhar sensível sobre a necessidade do acesso e interação com os diversos tipos de textos, principalmente os que circulam em contextos social, ela relatou a experiência vivenciada com a aluna que resistia ao momento da leitura. Desafiada, ela utilizou diferentes estratégias de leitura apresentando diversos gêneros textuais, e alcançou o objetivo quando identificou o gênero textual que despertou o interesse da aluna pela leitura.

Sobre as propostas e estratégias desenvolvidas:

“[...] é possível a gente não ficar preso só na língua portuguesa só na matemática a gente consegue trabalhar envolvendo as outras disciplinas, esse ano por exemplo a gente trabalhou uma sequência didática envolvendo três turmas que envolveu as oito áreas do conhecimento. Era cesta básica o nome da sequência didática, então teve gêneros textuais envolvidos, vários gêneros como lista, bilhete, aquele o que é cesta básica, o verbete, enfim vários gêneros, depois fomos para matemática, geografia, história, fomos para ensino religioso arrecadando alimentos para fazer uma doação para a Casa do menor aqui de Juara. Então assim, sempre que possível você conseguir juntar numa única sequência didática você vê a criatividade nessa sequência contemplando as 8 áreas do conhecimento” (Maria T., 2022).

A professora ainda relatou sobre a última etapa de formação, suas percepções e experiências práticas a partir das formações:

“Já na última etapa, que foi aquele que integrava as ciências humanas, história, geografia, foi legal porque nós fizemos uma atividade de geografia e como eu te disse, ele produziu, ele resolveu problemas, ele leu em geografia, só que tudo isso estava articulado com língua portuguesa e matemática, e aí a ideia era o trabalho que nós fizemos com os alunos, o meu lugar no mundo onde estou no mundo, então

nós trabalhamos com os alunos a visão macro planeta até chegar a rua da minha casa, então eu trabalhei planeta, trabalhei o país, o estado, o município, o bairro e a minha casa, então ele tinha a ideia do macro até o micro. Aí nós desenvolvemos isso com os alunos, escrevemos isso, relatamos e submetemos o artigo. Então eu vejo assim a importância do professor também trabalhar esse perfil profissional, as minhas reflexões em sala de aula, elas podem também terem uma influência, elas ajudam, inspiram os professores a pensarem também a sua sala de aula e daí eu penso assim, que o Pacto além de promover ao professor esses diferentes conhecimentos que as vezes ele já tem mas que não sabe que isso tem um nome, tem uma teoria, e o Pacto também abre para esse perfil profissional, [...] então se eu fosse resumir a formação do PNAIC, eu diria que é uma ideia de movimento, ele leva o professor a ir para a sala de aula, desenvolver com os seus alunos e refletir a prática que ele fez com o aluno e refletir de uma forma constante. Acho que essa é a ideia do PNAIC. O professor entende que, o que ele faz na sala de aula, ele vai ter reflexos, então ele é o primeiro a refletir sobre isso e depois pode compartilhar isso com outras pessoas, com outras realidades” (Maria T., 2022).

Conforme relata a professora, a cada etapa de formação vivenciou experiências, que continuam norteando suas percepções, ações e práticas em sala de aula. A professora ainda se refere ao PNAIC como uma ideia de movimento, momento de estudo, momento de aplicação destas propostas e momento para refletir sobre e socializar com seus pares, as experiências exitosas ou não, mas que possibilitaram novos aprendizados.

Como argumenta Gómez (1995, p. 111-112), “A *prática* deve ser entendida como eixo central do currículo da formação de professores”. Negando a separação entre teoria e prática no âmbito profissional:

[...] a *prática* é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de *investigação na ação*, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as próprias crenças e explicações propondo e experimentando alternativas, participando na construção permanente da realidade escolar.

A organização do programa previa estes momentos de socialização das experiências desenvolvidas. Então, existia um planejamento pensado para que estas ações realmente pudessem acontecer no contexto escolar, como relatou a professora, considera o PNAIC como principal referência de suas experiências formativas.

Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são provenientes de diferentes fontes, sendo uma dessas as experiências, das vivências e desafios ocasionados pela profissão. Neste sentido, de acordo com os relatos apresentados, as formações do programa implementadas no período de 2013 a 2018, promoveram experiências, que ainda continuam manifestas nas memórias narradas pelos professores e professoras participantes.

Os excertos relataram o que aprenderam, como também permitem compreender que estes conceitos e metodologias continuam orientando seus fazeres pedagógicos, não apenas dos professores, mas de acordo com os relatos, eles continuam sendo assumidos pela rede pública de ensino. As narrativas corroboram a compreensão de que:

A formação permanente, tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBÉRNON, 2011, p. 61).

Nesse sentido, reiteramos que as orientações e metodologias atribuídas às formações do PNAIC, foram reverberadas nos excertos das narrativas sobre as experiências de formação atuação e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do município de Juara, MT.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores entrevistados, experiências formativas e práticas pedagógicas desenvolvidas após o encerramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC.

A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, lançou mão do levantamento bibliográfico e documental, em que foram considerados os materiais elaborados para as formações ofertadas pelo PNAIC, como cadernos de formação, publicações de artigos e relatos de experiências relacionados ao tema em questão, bem como arquivos pessoais de orientadores de estudo com registros de informações empíricas, como relatórios, relatos das experiências formativas e práticas docentes de professores que participaram do referido programa.

O problema da não alfabetização foi declarado uma demanda global que, a partir de 1990, tornou-se uma preocupação mundial e envolveu orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), com monitoramento de ações implementadas, nas quais os governos e demais organizações deveriam estabelecer “[...] metas específicas e completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 19).

Segundo Soares (2021), ao ampliar o acesso à Educação Básica a partir do século XX, os investimentos para o implemento de políticas públicas educacionais não foram compatíveis com a demanda de estudantes atendidos. Essa situação impactou os programas destinados à formação continuada, os quais, a cada troca de governo, são reestruturados, não contribuindo com as demandas formativas do professor alfabetizador. Vale ressaltar que os programas de formação continuada para professores alfabetizadores que antecederam ao PNAIC não alcançaram adesão nacional. Conforme o documento orientador intitulado “PNAIC em Ação” (MEC, 2017, p. 3), o programa tinha como compromisso atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “[...] alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Nesse sentido, a formação continuada do professor alfabetizador, sob a perspectiva do PNAIC, correspondia a uma das estratégias da política educacional para a melhoria na qualidade social da educação ofertada no Brasil.

Para contextualizar as evoluções conceituais, os desafios decorrentes do processo de alfabetização e as políticas públicas educacionais ofertadas para a formação de professores alfabetizadores, tomou-se como referência Soares (2020, p. 37), que indica como uma das causas do fracasso na alfabetização a perda de especificidades no processo, citando algumas

causas de natureza pedagógicas, como “[...] a reorganização do tempo escolar com a implementação do sistema de ciclos que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida têm, pode trazer - e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos”. De acordo com a autora, esses aspectos podem levar ao descompromisso com “[...] o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos” (SOARES, 2020, p. 37).

Soares (2020) aponta que existem muitos fatores que interferem no processo de alfabetização das crianças, como os relacionados ao contexto social em que estão inseridas, pois, segundo ela, as crianças das classes mais favorecidas convivem num ambiente em que o dialeto oral é mais próximo da língua escrita, há acesso a materiais impresso, diferentemente das crianças das classes populares, o que traz dificuldade em se adequarem à linguagem oral e escrita que envolve o processo de alfabetização no contexto escolar. A autora também define o conceito de alfabetização como sendo o “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas” (SOARES, 2021, p. 27), como as habilidades motoras para uso de instrumentos como lápis, caneta, borracha. Ainda define que alfabetização e letramento são dois processos distintos, mas que se complementam; explica que o letramento é a competência em articular todas as formas de interação e interpretação a partir do uso da escrita, trazendo sentido àquelas marcas que se encontram impressas em vários suportes de textos, identificando sua função, ou a quem se destina, entre outras práticas sociais.

De acordo com Freire (2021), deve-se aprender a ler e a interpretar o mundo, trazendo uma conotação de liberdade e formação crítica. Logo, nós, enquanto professores e parte de uma sociedade por vezes excludente, precisamos estar atentos ao curso da história e a governos antidemocráticos que ocasionam retrocessos às políticas públicas educacionais. Sabe-se que as demandas educacionais são complexas. Por isso, uma formação contínua de qualidade deve contemplar as diversas problemáticas que permeiam o contexto escolar. Assim, entende-se ser essencial o investimento do Estado para o desenvolvimento profissional daqueles que são os implementadores das políticas públicas educacionais.

Lançado pelo governo da presidenta Dilma Rousseff em novembro de 2012, o PNAIC incidiu em compromisso formal, com adesão de estados, Distrito Federal e municípios, com o objetivo de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade. Para o alcance desse objetivo, foram disponibilizados pelo MEC materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuíssem para a alfabetização e o letramento, trazendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (MELLO, 2018).

Pela relevância dessa etapa basilar no processo e desenvolvimento da leitura e da escrita, entendeu-se que a autonomia docente é necessária no percurso escolar e de formação dos estudantes. A partir dessa compreensão, questionou-se: como os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, que continuaram atuando na alfabetização da rede pública do município de Juara, MT, conduzem suas práticas pedagógicas? Nessas práticas, reverberam orientações conceituais e metodológicas que foram incentivadas pelo referido programa?

A partir de tais indagações, elaborou-se o objetivo geral: compreender, a partir dos relatos dos professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, as experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se, nesses relatos reverberavam orientações conceituais e metodológicas orientadas, recomendadas e incentivadas pelo referido programa. Nesse sentido, os objetivos específicos compreenderam: i) identificar o percentual de professores que participaram das ações formativas ofertadas pelo PNAIC nos anos de 2013 a 2018 no município de Juara e que permaneciam atuando na alfabetização; ii) constatar se esses professores atualmente participavam de formação específica para professores alfabetizadores; e iii) investigar como esses professores realizavam sua atuação docente na alfabetização, se seus planejamentos se pautavam na escolha de gêneros textuais adequados para o universo infantil, bem como quais recursos e estratégias didáticas adotavam nesses planejamentos.

Entende-se que a formação continuada é tão importante quanto a inicial, pois a heterogeneidade da sala de aula acarreta desafios diversos e constantes. Nesse sentido, Imbernón (2006) defende que o professor precisa de condições de trabalho, como um ambiente propício à reflexão e à formação para seu desenvolvimento profissional. Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, partindo da realidade, mediante trabalho coletivo que culmine em intervenções educativas, o professor deve, segundo Martins (2009, p. 153), estar em frequente processo de formação, mesmo porque “[...] os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor são de longa duração”. Compreende-se, então, que a implementação do PNAIC se traduziu em uma iniciativa necessária para atender às especificidades dessa etapa educacional, com vistas a promover a apropriação da leitura e escrita de crianças com até oito anos de idade, considerando toda a complexidade do processo de alfabetização.

Mesmo sendo um programa com características de política de governo, foi o mais abrangente e duradouro, haja vista que proporcionou momentos de estudo, de aplicação prática em sala de aula, assim como oportunizou sua socialização. Dessa forma, permitia agregar novas ideias e experiências durante o percurso formativo.

Segundo Viédes e Brito (2015), para que as políticas públicas educacionais implementadas para a alfabetização atendam de fato as demandas pertinentes ao contexto educacional e às necessidades formativas do professor alfabetizador, é necessário que sejam projetadas a longo prazo, com continuidade, mesmo quando ocorrerem mudanças de lideranças nas ocasiões de troca de governo. Nesse sentido, ao realizar-se levantamento das produções relacionadas ao PNAIC, a partir do panorama nacional, estadual e local, foi possível asseverar que o programa atendeu às demandas formativas dos professores alfabetizadores, passando, em 2016, por uma “reorientação” a partir de novos documentos oficiais: a Portaria nº 153, de 22 de março de 2016, que alterou a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ampliou as ações do Pacto e definiu suas diretrizes gerais, provocando mudanças no decorrer de suas edições. Dentre essas mudanças, deu-se, em 2016, a inclusão dos coordenadores pedagógicos, participando e acompanhando as formações junto com os professores, sendo utilizados os cadernos de 2015 com ênfase em leitura, escrita e alfabetização matemática.

O levantamento das produções realizadas em âmbito nacional revelou que o momento político vivenciado a partir de 2014, que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, teria incidido em atrasos para o início das formações. Todavia, sem alterar o cronograma de prazo para a inserção das informações no sistema, acelerou as formações, não se valendo do mesmo tempo disponibilizado em etapas anteriores para a realização e devolutivas das ações práticas desenvolvidas em sala de aula. Desta feita, após o encerramento do programa, em maio de 2018, restaram os materiais para consulta, as literaturas infantis de cada turma, os jogos e muitas experiências vivenciadas durante o percurso formativo.

Quanto às publicações locais levantadas, estas destacaram expectativas sobre o programa e experiências a partir da compreensão em relação ao significado e à importância da avaliação como instrumento diagnóstico para orientar a elaboração dos planejamentos, partindo das necessidades de aprendizagem dos alunos. Os estudos concluíram que esse instrumento avaliativo permite que a intervenção pedagógica seja pontual, proveniente de um planejamento estratégico com fins à melhoria dos resultados educacionais de alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao realizar consulta aos arquivos pessoais de duas orientadoras de estudos, os relatórios reflexivos elaborados pelos professores no período de 2014 a 2016 registraram as experiências vivenciadas a partir das formações realizadas no município de Juara, MT. De acordo com as informações encontradas nos arquivos, o programa teria contribuído para uma nova percepção em relação às atividades lúdicas defendidas pelo PNAIC, pois antes elas eram compreendidas

apenas como momento de lazer e diversão. Dessa forma, alguns professores concebiam o trabalho lúdico como desorganizado; não compreendiam os jogos e as brincadeiras como atividades educativas, a partir de um objetivo ou ação intencional para o desenvolvimento das habilidades.

Os arquivos pessoais registraram a ênfase do PNAIC dada aos planejamentos pautados em sequências didáticas que favorecem o desenvolvimento de atividades que privilegiam o uso dos diferentes gêneros textuais de forma contextualizada e interdisciplinar, assim como as atividades de alfabetização matemática, trabalhada a partir de situações-problema que contemplem a leitura de “[...] gráficos, tabelas, informações numéricas diversas” (BRASIL, 2014b, p. 6).

As narrativas produzidas por meio das entrevistas realizadas com os professores alfabetizadores que continuam exercendo a docência em turmas do primeiro ao terceiro anos do ensino fundamental possibilitaram verificar experiências formativas, de atuação e práticas desenvolvidas após o encerramento do PNAIC. De acordo com Cunha (1997, p. 190), “[...] a perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa se tornar visível para ela mesma”. Gonçalves (2018, p. 143) complementa que, ao “[...] narrar a própria prática, coloca em evidência a responsabilidade do professor para com o seu fazer pedagógico. Se a ação faltou reflexão, o momento da narrativa prescinde ainda mais dela”. Nesse sentido, ao narrar as memórias de formação, leva-se os professores a refletirem sobre essas experiências e práticas docentes. Nesse sentido, a partir das questões a que se propôs responder nesta pesquisa, trabalhou-se com duas categorias de análise temática, sendo a primeira: “Trajetória de formação e percurso profissional de professores alfabetizadores”, pois concorda-se com Nóvoa (1995), Goodson (1995), Moita (1995) e Pinto (2003), que referem que as experiências de vida e formação definem, de certa forma, a atuação docente.

Tomando para análise as narrativas dessa trajetória escolar e acadêmica dos professores entrevistados, observou-se que a maioria deles relata que esse percurso escolar e profissional teria se dado em escolas rurais, distrito, comunidades ou assentamentos, contudo, nessa caminhada, tiveram que interromper o percurso devido à falta da oferta de etapas subsequentes do ensino fundamental e médio. Durante esse percurso, a formação inicial teria se dado de forma simultânea ao exercício da profissão docente, passando a conciliar o processo de formação e a atividade profissional.

Ao analisar os excertos das narrativas, compreende-se que os participantes da pesquisa vivenciaram um processo de formação aligeirada, supletivada e a distância e que também carregam significativas experiências desse percurso escolar, influenciando as práticas

desenvolvidas atualmente. Eles asseguram que vivenciar o espaço escolar durante o percurso de formação cooperou para a compreensão das teorias que, aliadas às atividades inerentes à profissão, teriam contribuído no processo de formação. Para alguns desses profissionais, as formações do PNAIC ocorreram antes mesmo da formação em magistério ou licenciatura, exercendo, dessa forma, papel importante em sua trajetória profissional.

A formação continuada é fundamental para ampliar fundamentos teóricos e metodológicos da formação inicial. Como reitera Libâneo (2008), trata-se do aperfeiçoamento da formação inicial no contexto do trabalho docente e da oportunidade de superar lacunas formativas, decorrentes dessas trajetórias de formação.

Na segunda categoria de análise, “O PNAIC em evidência: experiências de formação e atuação de professores alfabetizadores em Juara, MT”, analisaram-se as experiências formativas, a atuação e práticas pedagógicas a fim de compreender se, nos relatos, reverberavam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa. Assim, observou-se que os professores atribuem às formações do PNAIC e aos materiais de apoio às ações pedagógicas um diferencial em relação aos demais programas já implementados como incentivo à reflexão e à autonomia docente.

Segundo as memórias formativas narradas, o uso do lúdico passou a ser utilizado sob outra perspectiva, sendo compreendido como possibilidade de estratégia didática disponível para auxiliar os docentes no desenvolvimento das atividades em sala de aula, como por meio do uso dos instrumentos de avaliação propostos pelo programa, da ficha de avaliação diagnóstica ou ficha perfil de turma, utilizada como referência para o perfil de entrada e de saída para cada ano do ciclo de alfabetização. Conforme relataram os entrevistados, esses instrumentos continuam auxiliando na elaboração coletiva dos planejamentos anuais, como os realizados no decorrer do ano letivo. Assim, com as informações apresentadas nas avaliações diagnósticas, os professores passaram a observar e a considerar os direitos gerais de aprendizagem a serem contemplados.

A avaliação diagnóstica enfatizada pelo PNAIC continua sendo utilizada como suporte para reflexão e monitoramento das aprendizagens a serem consolidadas, assim como a organização das atividades de rotina, consolidando-se como “[...] um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir e sobre as suas possibilidades” (BRASIL, 2012j, p. 7).

A partir das experiências narradas, é possível indicar algumas propostas didáticas metodológicas sugeridas pelo programa, as quais continuam orientando as atividades e práticas desenvolvidas pelos professores entrevistados, como o uso de instrumento para avaliação

diagnóstica, a elaboração de planejamentos que contemplem os direitos de aprendizagem e habilidades, a organização de uma rotina que inclua todas as crianças, que adotam a leitura deleite, o cantinho de leitura como estratégia de incentivo à leitura, atividades lúdicas, a organização de sequências e projetos didáticos, a partir do uso dos diversos gêneros textuais, uso dos jogos e estratégias para lidar com a heterogeneidade em sala de aula, articulando as diferentes áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Nesse sentido, os cadernos do PNAIC fundamentam e orientam todas as ações propostas, assim como indicam materiais produzidos e disponibilizados pelo programa, além de referenciais complementares.

Compreende-se que as formações ofertadas pelo PNAIC possibilitaram aos cursistas uma participação ativa nos espaços de formação, pois eles reforçaram que os conhecimentos teóricos e metodológicos estudados nos encontros formativos do PNAIC têm direcionado suas ações docentes até os dias atuais. Todos os entrevistados destacaram o uso de avaliações diagnósticas, sequências didáticas, atividades lúdicas, recursos tecnológicos e jogos educativos, respaldados por estratégias metodológicas que respeitam os níveis de aprendizagem de cada aluno e conferem êxito ao trabalho desenvolvido.

Diante do exposto, reitera-se que, a partir das narrativas dos professores entrevistados, foi possível identificar diferentes estratégias didático-metodológicas a partir das experiências e práticas relatadas, tornando possível evidenciar que os conceitos e metodologias provenientes das formações do PNAIC continuam presentes e orientando as ações e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores do município de Juara, MT.

O PNAIC foi a última política de formação para professores alfabetizadores implantada em âmbito nacional e aderida por todos os estados brasileiros, que assumiram esse compromisso e implementaram essa formação. As orientações teóricas, conceituais e metodológicas que orientaram a formação consideraram as últimas pesquisas relacionadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da alfabetização, como a psicogênese da língua escrita, a alfabetização pautada em práticas sociais e em diferentes gêneros textuais que circulam nos distintos espaços sociais e o letramento como processo distinto, porém indissociável, da alfabetização. Como demonstraram os dados gerados por meio da realização desta pesquisa, tais orientações continuam sendo basilares nas práticas dos professores alfabetizadores entrevistados.

REFERÊNCIAS

- ALFLEN, Adriana Ferreira Martins. **A Formação Continuada Docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): um olhar sob o ponto de vista histórico e político.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.
- AMARAL, Amilton da Silva; OLIVEIRA, Bernadete Lazarini de. PNAIC Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO ARINOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO (S) E PRÁTICAS SOCIAIS (SEVA)*, 7., 2013, Juara. **Anais [...]**. Juara: Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, 2013.
- ARAÚJO, Samara Elyza Macedo de. **A formação de professores e o PNAIC: um estudo de caso em Votorantim/SP.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- BALL, Stephen John. **The education debate.** Bristol: Policy Press, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 12 fev. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014.** Brasília: Inep, 2015c.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos Estados.** Brasília: Inep, 2018b.

BRASIL. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112801.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº de 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014e. *E-book*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018a. *E-book*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso de formação continuada terá ênfase em matemática.** Brasília: MEC, c2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto: pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília: MEC, 2012k. *E-book*. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto 2014:** documento de orientação. Brasília: MC, 2014a. Disponível em: <https://www.pnaic.fe.unicamp.br/sites/www.pnaic.fe.unicamp.br/files/pub/cm-compartilhados/documentos/documento-orientacao-n2-pnaic-2014.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. *E-book*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC em Ação 2016.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília: MEC, 2016b. *E-book*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2016.pdf. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador**. Brasília: MEC/SEF, 2001. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem. 1. ed. Brasília: MEC, 2008. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012a. *E-book*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, 2012b. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Formacao.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, 2012c. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Brasília: MEC, 2012d. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-7.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, 2012e. *E-book*. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/35.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília: MEC, 2012f. *E-book*. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/107.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, 2012g. *E-book*. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/70.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – ludicidade na sala de aula. Brasília: MEC, 2012h. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-4.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com diferentes componentes curriculares. Brasília: MEC, 2012i. *E-book*. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/98.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Brasília: MEC, 2012j. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa** – os diferentes textos em salas de alfabetização. Brasília: MEC, 2012l. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-1.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: apresentação. Brasília: MEC, 2014b. *E-book*. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomaucio/files/2017/11/0_Apresenta%C3%A7ao_pg001-072.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC, 2014c. *E-book*. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomaucio/files/2017/11/1_Caderno-1_pg001-072.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: educação matemática do campo. Brasília: MEC, 2014d. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-Educacao-do-Campo.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: construção do sistema de numeração decimal – caderno 3. Brasília: MEC, 2014f. *E-book*. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/antoniomaucio/files/2017/11/3_Caderno-3_pg001-088.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** – Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** – Documento Orientador PNAIC em Ação 2017. *E-book*. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador-versao_final.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; KIMURA, Cecília Fukiko Kame; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: enfrentando um problema secular. **Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC)**, Cuiabá, v.

4, n. 2, p. 41-56, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/5327>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CARMO, Maria Elizabeth Guimarães do. **Um olhar reflexivo sob a ação integrada dos professores alfabetizadores nos três anos do ciclo de alfabetização na perspectiva do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7385/2/DIS_MARIA_ELIZABETH_GUIMARAES_DO_CARMO_COMPLETO.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2005.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA PROGRAD (ed.). **Caderno de formação: Formação de professores didáticas dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Catálogo de teses e dissertações**. Brasília: Capes, c2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.CAPES.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 07 jun. 2021.

COUTO, José Cláudio Diniz. **Descontinuidade das Políticas Públicas em Educação: ações políticas e alternância de poder**. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo – SP - 2017. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1702/2/JOSE_CLAUDIO.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 23 nº 1-2 jan./dez. 1997. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59596/62695> Acesso em: 25.01.2022.

CUNHA, Ruth Araújo da. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6528/6/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Ruth%20Cunha. Acesso em: 23 out. 2022.

DANTE, Fernando. DAMACENO, Eleni Lúcia Jung.; SANTOS, Maria Bezerra Tejada. Explorando o ensino e aprendizagem por meio de uma sequência didática. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO ARINOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO (S) E PRÁTICAS SOCIAIS (SEVA), 7., 2014, Juara. **Anais [...]**. Juara: Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

DUARTE. Rosália. **Entrevista em pesquisa qualitativa**. Curitiba: UFPR, 2004.

FALCÃO, Elenize Vieira. O contexto do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Na História da Alfabetização. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO ARINOS “EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS – DILEMAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS” (SEVA)*, 15., 2021, Juara. *Anais [...]*. Juara: Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas - FAECS, 2021.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O movimento da política de formação continuada “PNAIC”**: do documento oficial aos professores alfabetizadores. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/13379/vers%c3%a3o_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 nov. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G. A produção do conhecimento em educação num contexto de estado de exceção e interdição dos direitos. **Holos**, Natal, ano 34, v. 5, p. 245-258, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6977>. Acesso em: 24 abr. 2022.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In: NÓVOA, António. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

GUERRA, Danitheli. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Aprendendo de forma significativa com a Matemática e a Literatura. **Relato de experiência: Professor Alfabetizador**. Arquivo pessoal: Orientadora de estudo PNAIC, Elaine Cristina da Silva Moreira, Juara - MT, 2015.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento**: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/805/1/Rosmeri%20Hermes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1992.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018: Resultados preliminares**. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018. *E-book*. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

JESUS, Olívia Maria Silva de. A formação do PNAIC com professores do Campo. *In: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO 2015: PNAIC-MT: BALANÇO E PERSPECTIVAS*, 1., 2015, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015b.

JESUS, Olívia Maria Silva de. O pacto de matemática e as percepções do processo formativo dos professores do campo. *In: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO – 2014: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA*, 1., 2015, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, Débora Camargo. **Relatório de formação: professor alfabetizador**. Arquivo pessoal: Orientadora de estudo PNAIC, Geneilda de Souza Silva, Juara - MT, 2016b.

MACHADO, Vânia Regina Barbosa Flauzino. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): conquistas e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016a.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. **Formação Continuada de docentes: algumas reflexões sobre a sua contribuição para a educação inclusiva**. *In: Avanços em Políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros Países / Claudio Roberto Baptista et al.* – Porto Alegre: mediação 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MELLO, Ângela R. C. de. A proficiência em leitura no ciclo da alfabetização em Mato Grosso. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 3, p. 1047-1064, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11419>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Políticas públicas e educação básica. **Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA)**, Juara, v. 2, n. 2, p. 74-84, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/884>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Reflexões de uma experiência enquanto formadora regional no contexto do Pnaic em Mato Grosso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1229-1244, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11510/8259>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (ed.). Caderno de formação: formação de professores – Bloco 02 – didática dos conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <http://acervo.digital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005.

MILHOMEM, André Luiz Borges; GENTIL, Heloisa Salles; AYRES, Sandra Regina Braz. Balanço de produção científica: a utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. *In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO (SEMIEDU)*, 1., 2010, Cuiabá. **Anais eletrônicos [...]**. Cuiabá: UFMT, 2010. Disponível em: http://www2.unemat.br/milhOMEM/files/dwl/artigos/SemiEdu2010_ISSN_1518_4846_07.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. *In: NÓVOA, António. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

MORAES, Isabel Mafort; OLIVEIRA, Vanessa Bulde de. A alfabetização e as ações governamentais na materialização desse direito. *In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM*, 3., 2018, Campo Grande. **Anais eletrônicos [...]**. Campo Grande: UEMS, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4859>. Acesso em: 27 out. 2022.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

MOREIRA, Elaine Cristina da Silva. Pacto: impactos e desafios. *In: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (Org.). Histórias, experiências e reflexões: pacto pela alfabetização em Mato Grosso*. Cuiabá: UdUFMT, 2015a.

MOREIRA, Elaine Cristina da Silva. **Relatório de formação: orientador de estudo**. Arquivo Arquivo pessoal: Coordenadora Local PNAIC, Elaine Cristina Mateus Novacowski, Juara - MT, 2018.

MOREIRA, Elaine Cristina da Silva. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Relato de uma proposta de aprendizagem significativa em matemática. *In: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO 2014: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 2014*, 1., 2015, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015b.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 309-409, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02.06.2021.

NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus. **Relatório de formação**: coordenador Local. Arquivo pessoal: Coordenadora Local PNAIC, Elaine Cristina Mateus Novacowski, Juara - MT, 2018.

NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus; MELLO, Ângela Rita Christofolo de. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: reflexos da formação ofertada nas práticas docentes do professor alfabetizador. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO ARINOS “EDUCAÇÃO E MÚLTIPLAS LINGUAGENS – DILEMAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS” (SEVA), 15., 2021, Juara. **Anais [...]**. Juara: Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, 2021.

NOVACOWSKI, Elaine Cristina Mateus; VIEIRA, Odair Alves. Reflexões teóricas sobre a formação docente: aspectos pertinentes sobre a formação inicial e continuada. **Revista de Educação do Vale do Arinos (RELVA)**, Juara, v. 9, n. 1, p. 24–41, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/6427>. Acesso em: 5 ago. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as Histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Bernadete Lazarini de *et al.* Diagnóstico do Sistema de Apropriação de Escrita Alfabética de Alunos dos 1º ao 3º ano. In: XII Seminário de Educação do Vale do Arinos: Alfabetização, Letramento (s) e Práticas Sociais (SEVA), 12., 2013, Juara. **Anais [...]**. Juara: Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltão, 2016.

OLIVEIRA, Sunara Gomes de; CAVALLARI, Sandra Aparecida. O professor e sua atuação profissional no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO VALE DO ARINOS: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS DIVERSIDADES, 10., 2015, Juara. **Anais [...]**. Juara: Faculdade de Educação e Ciências Sociais Aplicadas, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos** (Conferência de

Jomtien – 1990). Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PÁDUA, Elisabete Mattallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PAIM, Fernanda Regina Luvison. **Alfabetização como processo indissociável à apropriação da leitura**: desafio manifesto junto às narrativas de professoras alfabetizadoras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4769/1/Fernanda%20Regina%20Luvison%20Paim.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%A2ncia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

PINTO, Juliana Borba Santos de Souza. **Docentes leigos**: um estudo sobre a formação de suas identidades sociais. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/9837/1/arquivo9356_1.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

RIBAS, Fernanda Alves dos Santos. Pacto em Ação no município de Juara - MT. *In*: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO 2014: PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 2014. “EXPERIÊNCIAS ALFABETIZADORAS EM LINGUAGEM & MATEMÁTICA”, 1., 2015, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015a.

RIBAS, Fernanda Alves dos Santos. Pacto: desafios e superações. *In*: SEMINÁRIO DE ENCERRAMENTO 2015: PNAIC-MT: BALANÇO E PERSPECTIVAS, 1., 2015, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015b.

RIBEIRO, Tatiana Rosa Carvalho. Produção científica da linha de pesquisa formação de professores, políticas e práticas pedagógicas do Mestrado em Educação da UNEMAT/Cáceres. *In*: ENCONTRO CACERENSE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA, 3., 2018, Cáceres. **Anais [...]**. Cáceres: Unemat, 2018.

RICETO, Lindomar Aparecido. Ficha individual e ficha perfil: instrumentos de avaliação e acompanhamento. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (orgs.). **Histórias, experiências e reflexões**: pacto pela alfabetização em Mato Grosso. Cuiabá: UdUFMT, 2015.

ROCHA, Patrícia Rodrigues. **As relações dos professores alfabetizadores com o saber instituído da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 1. ed. Nova Iguaçu: Independente, 2019.

SANTOS, Cleber Borges dos. **Relatório de formação**: professor alfabetizador. Arquivo pessoal: Orientadora de estudo PNAIC, Geneilda de Souza Silva, Juara - MT, 2016.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SANTOS, Regiane Aparecida Maciel dos. **Profissionalização da professora alfabetizadora na interface com a socialização profissional**: o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45199/R%20-%20D%20-%20REGIANE%20APARECIDA%20MACIEL%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, Sávio A. dos; ANDRADE, Ederson. Projeto Sala do educador: uma perspectiva de formação continuada de professores ou uma obrigação? *In*: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARDOSO, Cancionila Janzkovski (orgs.). **Formação docente e práticas educativas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2015.

SCHMOELER, Luzinete Israel dos Santos. **Relatório de formação**: coordenador pedagógico. Arquivo pessoal: Orientadora de estudo PNAIC, Geneilda de Souza Silva, Juara - MT, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1986.

SILVA, Ana Maria Dantas da. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: aprender na prática. **Relato de experiência**: Professor Alfabetizador. Arquivo pessoal: Orientadora de estudo PNAIC, Elaine Cristina da Silva Moreira, Juara - MT, 2014.

SILVA, Maria de Fátima Vieira da. Pacto: formação contínua na busca de uma evolução constante. *In*: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (orgs.). **Histórias, experiências e reflexões**: Pacto pela Alfabetização em Mato Grosso. Cuiabá: UdUFMT, 2015.

SILVA, Maria Ivonete da. **Relatório de formação**: coordenador pedagógico. Arquivo pessoal: Orientadora de estudo PNAIC, Geneilda de Souza Silva, Juara - MT, 2016.

SILVA, Michelle Castro. **A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: da valorização à precarização do trabalho de professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/9499/1/Dissertacao_ProfissionalizacaoDocenteAmbito.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1358/1359>. Acesso em: 22 set. 2022.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

SOARES, Magda Becker. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, Nádia Aparecida. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS, 22., 2001, Londrina. **Anais eletrônicos [...]**. Londrina: UEL, 2001. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868/3108>. Acesso em: 23 out. 2022.

TABORDA, Cleuza Regina Balan. **Conselho escolar como unidade executora**: limites e possibilidades no processo de construção da gestão democrática. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413-24782000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 10 nov. 2022.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula.; SILVA, Thaise. da. Programas de formação de professores alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60397>. Acesso em: 06 jul. 2022.

VENTURA, Ana Lúcia Sanchez de Lima. **PNAIC Polo São Paulo**: desafios da implementação de uma política pública de educação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIÉDES, Silvia Cristina Afonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p. 147-171, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176/8683>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VIEIRA, Jussara Dutra. A condição docente: trabalho e formação. *In*: NUNES, Clarice *et al.* (orgs). **Formação de professores para a Educação Básica**: dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Prezado(a) professor(a), venho convidá-lo(a) a participar de forma voluntária de uma pesquisa, estarei compartilhando o link de acesso ao formulário do *google forms*, para mapeamento dos sujeitos e levantamento de dados para a referida pesquisa.

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob parecer número 5.050.522.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: “PNAIC: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE JUARA, MT”

Responsável pela pesquisa: Elaine Cristina Mateus Novacowski

Endereço e telefone para contato: Rua Moacir Semensato, n. 244 N, Centro de Juara, MT. Tel. 66 98407-5448. E-mail: elaine.novacowski@unemat.br

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa “PNAIC: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO MUNICÍPIO DE JUARA, MT”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Elaine Cristina Mateus Novacowski**, estudante do curso de Mestrado em Educação pela Universidade do Mato Grosso (UNEMAT), com orientação da professora Dra. **Ângela Rita Christofolo de Mello**.

As informações presentes neste documento são de responsabilidade da pesquisadora. Este documento, chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa.

Por favor, leia com atenção e calma. Se tiver perguntas antes de decidir responder o questionário e/ou em quaisquer momentos após sua anuência, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora pelos contatos disponibilizados neste termo.

Não haverá qualquer tipo de penalização ou prejuízo se você não quiser participar ou se decidir retirar sua autorização a qualquer momento, mesmo depois de iniciar sua participação na pesquisa.

Sua participação nesta etapa da pesquisa consistirá em preencher um questionário on-line de breve duração. Desse modo, após a leitura e compreensão deste documento em sua íntegra, você poderá optar pela opção “Aceito participar da pesquisa” para seguir respondendo

ao questionário ou, caso não deseje responder, você poderá marcar a opção “Não aceito participar da pesquisa” e o questionário será encerrado.

Descrição da pesquisa

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar sua participação voluntária neste estudo, que tem como objetivo: Compreender como os professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC no período de 2013 a 2018, relatam experiências de formação, atuação e práticas pedagógicas a fim de analisar se nestes relatos reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa.

Sendo a pesquisa desenvolvida, de caráter científico, está trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no tema das políticas públicas para formação de professores alfabetizadores, fornecerá embasamento para pesquisadores, docentes e Gestores que poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, como propor novas reflexões acerca do tema.

Para os sujeitos da pesquisa, acarretará em possíveis benefícios, que advém da colaboração e da experiência de participação, que podem fornecer novos conhecimentos quanto à temática em foco, bem como, refletir sobre suas próprias práticas docentes, trazendo benefícios aos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Ainda, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, ampliando as reflexões, bem como, possibilitando inovações e mudanças caso sejam necessárias.

A pesquisa contará com os professores alfabetizadores que participaram das formações do programa PNAIC e atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização).

O contato com os sujeitos dar-se-á através de solicitações feitas com antecedência via e-mail, whatsapp e caso necessário realizaremos visitas nas escolas urbanas e rurais da rede municipal de educação do município de Juara - MT.

Será disponibilizado um questionário semiestruturado para levantamento, em formato digital, via whatsapp ou e-mail, por meio de link do aplicativo *Google forms* para que possamos identificar os professores que participaram da formação ofertada pelo PNAIC e que continuam atuando nas turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, para então definir o número de professores que se enquadram nos requisitos desenhados na pesquisa.

Após levantamento, ocorrerão as entrevistas com estes professores sendo as mesmas agendadas, via e-mail ou *Whatsapp* que poderão ser realizadas pelo *google meet*, ou na forma presencial. Independente do formato ao qual optem, o professor (a) deve assinar Termo de Autorização para uso de imagem e som de voz, ainda que sejam utilizados apenas para fins da pesquisa.

O seu contato de e-mail foi obtido por meio de autorização institucional devidamente solicitada e deferida no “Termo de Compromisso das Instituições Envolvidas no Estudo”.

Os dados reunidos, informações e demais materiais audiovisuais serão posteriormente analisados para a conclusão desta pesquisa. Sua identificação será revelada apenas a partir de prévia autorização. Fica assegurado também o seu direito a receber os resultados parciais e final da pesquisa.

Comprometo-me, como pesquisadora principal, a utilizar os dados e o material coletado somente para fins científicos da pesquisa, sem causar prejuízos aos participantes.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso a pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas pelos contatos: (66) 98407-5448 e (66) 99620-1668 watts, endereço eletrônico: elaine.novacowski@unemat.br

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética responsável por analisar e autorizar a execução desta pesquisa:

Forma de contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos das pesquisas envolvendo seres humanos, protegendo os participantes em seus direito e dignidade. Em caso de dúvidas, denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre seus direitos como participante da pesquisa, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa, pelo telefone: (65) 3221-0067

Endereço eletrônico para dúvidas junto ao sistema CEP/CONEP:
<https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.js>.

Benefícios, possíveis desconfortos ou riscos decorrentes da participação na pesquisa

Considerando que toda investigação em que envolva seres humanos, têm-se riscos, serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pelo pesquisador. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os professores participantes da pesquisa:

Para prevenir estes riscos: a) será disponibilizado via watts ou e-mail aos participantes questionário online, em formato digital por meio de *link* do *Google forms*, caso não concorde com o teor das perguntas poderá solicitar mudança ou exclusão do item, será assegurada e respeitada a vontade do participante, tendo a liberdade de manifestar interesse ou mesmo recusa em responder as perguntas que foram formuladas; b) poderá o participante da pesquisa, optar pela entrevista de forma *online* via *Google Meet* ou presencial seguindo o protocolo de

biossegurança e prevenção a covid-19 como também solicitar a qualquer momento interrupção da entrevista independente do ambiente que estiver sendo realizada, para seu descanso, sendo possível remarcar uma nova data e horário para continuidade da entrevista; c) Para minimizar desconfortos, será garantido local reservado, arejado e liberdade para não responder questões constrangedoras e d) será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Vale informar que na legislação CNS 510/2016 inclui em seu artigo 19, parágrafo 2 consta a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa a que o participante tem direito de receber por compensação de danos materiais ou morais, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

Os resultados da pesquisa servirão de informação a todos interessados pela temática e as instituições de ensino envolvidas diretamente na pesquisa, sendo disponibilizado para cada uma das instituições envolvidas, uma cópia com a versão final desta pesquisa, com a devida apresentação em forma de palestra e/ou seminário para a comunidade. Os resultados da pesquisa serão de caráter público, dessa forma, a instituição envolvida e a comunidade poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa. Temos como intencionalidade que este estudo amplie o conhecimento e que possa proporcionar reflexões sobre as metodologias e práticas docentes do professor alfabetizador.

Período de participação

O período de participação dos sujeitos envolvidos será do mês de junho a setembro de 2022. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada de seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Aspectos éticos de sigilo

Você será informado e esclarecido sobre os aspectos relevantes da pesquisa, antes, durante e depois da pesquisa, mesmo se está informação causar sua recusa na participação ou sua saída da pesquisa.

Você tem a garantia de que sua identidade e todos os dados coletados e declarados serão mantidos em sigilo e salvaguardados de confidencialidade e privacidade, inclusive do uso de sua imagem e voz, durante todas as fases da pesquisa caso não autorize sua identificação.

Você tem o direito de acesso ao conteúdo do instrumento que nortearão a entrevista antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada e garantia de acesso aos resultados da pesquisa.

Você não é obrigado a responder qualquer pergunta que lhe cause algum desconforto.

Você tem a garantia de acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

O pesquisador garantirá que as informações e materiais coletados durante a pesquisa não serão utilizados de forma a causar prejuízos aos participantes, familiares, instituições e/ou comunidades e serão arquivados pelo período mínimo de cinco anos após o término da pesquisa.

Retirada da pesquisa

Você tem a garantia de plena liberdade de se recusar a participar da pesquisa e de desistir e retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem necessidade de explicação ou justificativa.

Ao escolher a opção “Aceito participar da pesquisa”, você estará assinando virtualmente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como, afirma ter lido todos os itens do termo e está de acordo com a realização do estudo. Você receberá uma via deste termo por e-mail logo após o envio do questionário e deverá arquivá-la. Caso deseje receber outra via você poderá entrar em contato com o pesquisador.

Local e data:

Nome:

Endereço:

Assinatura do participante: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS, da Resolução 510/2016, do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24/02/2021 e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo só será iniciado após aprovação do CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Assinatura do pesquisador: _____

Data:

APÊNDICE B - Questionário para mapeamento dos sujeitos e levantamento de dados da pesquisa

Prezado professor (a) este questionário visa identificar os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pelo PNAIC nos anos de 2013 a 2018, que continuam atuando nas turmas de alfabetização da rede pública municipal do município de Juara, MT.

1) Gênero:

Feminino

Masculino

2) Faixa etária (idade em anos):

até 28

28 a 35

35 a 45

45 a 55

55 a 70

3) Formação:

Magistério

Graduação

Licenciatura Qual? _____

Bacharel Qual? _____

Tecnólogo Qual? _____

Pós-Graduação

Especialização Qual? _____

Mestrado Qual? _____

Doutorado Qual? _____

Outros Qual? _____

4 Trabalha ou é lotado (a) atualmente em qual instituição de ensino?

5) Trabalha em outra instituição de ensino?

Sim, qual? _____

Não

6) Regime de Contratação:

Efetivo 20 horas

30 horas

40 horas

Interino 20 horas

30 horas

40 horas

7) Tempo de serviço na rede de municipal (em anos):

até 1

1 a 5

5 a 10

10 a 15

15 a 20

+ de 20

8) Tempo de atuação docente no primeiro ciclo do Ensino Fundamental da Educação Básica (ciclo de alfabetização).

até 1

1 a 5

5 a 10

10 a 15

+ de 15

9) Durante sua carreira docente quais políticas públicas voltadas à formação do professor alfabetizador, você conheceu ou participou?

10) Conheceu e/ou participou das formações do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC:

Sim

Não

11) O programa PNAIC durante sua implementação foi oferecido em etapas/edições, acontecendo as formações a partir de 2013, quais etapas você participou:

2013 2014 2015

2016 2017 2018

12) Durante as formações do PNAIC, enfrentou algum desafio referente as atividades propostas?

13) As formações do PNAIC, proporcionaram reflexões sobre sua prática e às especificidades da alfabetização?

14) Quais conceitos e estratégias utilizadas em suas práticas atualmente, acredita que reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas durante as formações do PNAIC?

15) Considera importante o uso dos diversos gêneros textuais para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e escrita no ciclo de alfabetização? Porque?

16) Após o encerramento do PNAIC em 2018, como vem acontecendo as formações do professor (a) alfabetizador?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturado com os professores alfabetizadores que participaram das formações ofertadas pelo PNAIC entre os anos de 2013 a 2018, que continuaram atuando em turmas de alfabetização na rede pública de Juara, MT

Vida, formação e atuação docente...

1. Conte-nos sobre sua trajetória de formação. Qual instituição você fez a formação inicial? Curso de especialização ou (mestrado)?
2. Conte-nos sobre sua trajetória profissional como professor(a) alfabetizador(a).
3. Conte-nos sobre os programas e projetos de formação continuada que participou durante sua atuação profissional.
4. Conte-nos sobre como faz seu planejamento? Que tipo de planejamento utiliza, segue um modelo? Costuma fazer avaliação diagnóstica? Planejam diariamente, semanalmente, quinzenalmente, sozinho(a) ou com outros professores alfabetizadores?
5. Conte-nos sobre como desenvolve as atividades planejadas, segue uma rotina, como acontece as ações de alfabetização em sala?
6. Você prioriza algumas atividades para iniciar sua aula? Quais? Por que prioriza estas atividades?
7. Quais recursos e estratégias didáticas você mais utiliza em sala de aula?
8. Das formações do PNAIC que você participou, conte-nos sobre as contribuições das mesmas para a sua prática como professor(a) alfabetizador(a).
9. Poderia, por gentileza, avaliar as formações que fez por meio do PNAIC?
10. Quais aspectos precisariam ser melhorados, repensados...
11. De toda a sua trajetória como professor(a) alfabetizador(a). O que você gostaria de destacar.
12. Gostaria de complementar com mais alguma informação que considera importante.
13. Deixe uma mensagem final.

ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC: reflexos da formação ofertada nas práticas docentes do professor alfabetizador

Pesquisador: ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52126221.5.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.050.522

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa intitulado PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC: reflexos da formação ofertada nas práticas docentes do professor alfabetizador, vinculado ao programa de pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação (PPGEdu), ofertado na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT campus de Cáceres, tendo como Linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, traz como objetivo, compreender como os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC entre os anos de 2013 a 2018, que continuam atuando em turmas de alfabetização na rede pública municipal do município de Juara-MT, conduzem suas práticas pedagógicas, a fim de analisar se nestas práticas reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa relacionadas ao trabalho com os diferentes gêneros textuais. A abordagem metodológica para a realização da pesquisa será de cunho qualitativo, utilizaremos como procedimentos metodológicos: a pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. Tendo como sujeitos da pesquisa de campo os professores alfabetizadores da rede municipal do município de Juara-MT. Por fim, os dados coletados serão analisados, tendo como base interpretativa a análise de conteúdo. A formação do professor alfabetizador é uma preocupação diante do panorama atual, exigindo-se deste profissional habilidades e competências para formar os estudantes em uma perspectiva emancipatória, em busca da consolidação do

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

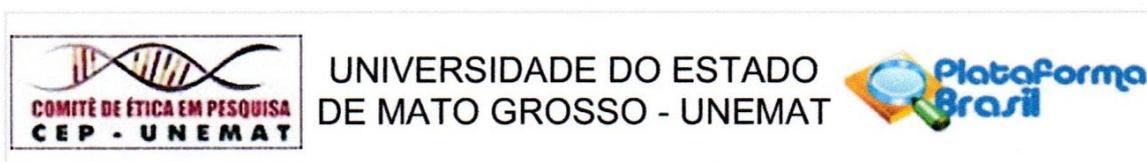
UF: MT

Telefone: (65)3221-0067

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.050.522

processo de leitura e escrita, visando a erradicação do analfabetismo. Espera-se que o PNAIC tenha sido um programa desenvolvido nessa perspectiva, em uma formação continuada reflexiva, sobre o Currículo, instrumentos de avaliação e trabalho pedagógico, sendo um programa que tinha por objetivo contribuir com as práticas do professor alfabetizador, na perspectiva do letramento, de forma interdisciplinar, por meio de aprendizagens significativas.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados pela pesquisadora são:

Objetivo Primário:

Compreender como os professores alfabetizadores que participaram da formação continuada ofertada pelo PNAIC nos anos de 2013 a 2018, que continuam atuando na alfabetização ofertada pela rede pública do município de Juara-MT, conduzem suas práticas pedagógicas a fim de analisar se nestas práticas reverberam orientações conceituais e metodológicas incentivadas pelo referido Programa relacionadas ao trabalho com os diferentes gêneros textuais.

Objetivo Secundário:

- Identificar o percentual de professores que participaram das ações formativas ofertadas pelo PNAIC nos anos de 2013 a 2018 no município de Juara, permanecem atuando na alfabetização;
- Constatar se estes professores, atualmente, participam de formação específica para professores alfabetizadores;
- Investigar como estes professores realizam sua atuação docente na alfabetização, se seus planejamentos se pautam na escolha de gêneros textuais adequados para o universo infantil, quais tipos de planejamentos eles utilizam, bem como quais recursos e estratégias didáticas adotam nestes planejamentos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios apresentados pela pesquisadora:

Riscos:

Considerando que toda investigação em que envolva seres humanos, têm-se riscos, serão adotadas medidas devidas para diminuir possíveis riscos ou prejuízos existentes, sendo que todo o processo será conduzido com ética e responsabilidade pela pesquisadora. Assim, elencamos abaixo alguns riscos que podem ocorrer com os docentes participantes da pesquisa: Podem se

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

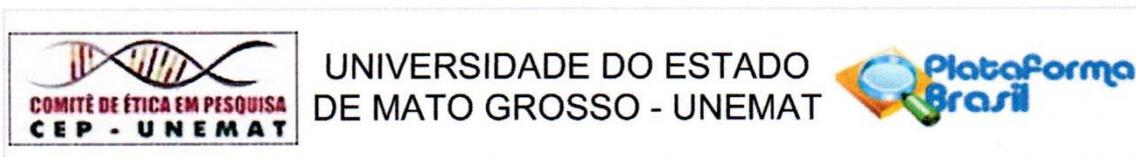
UF: MT

Município: CACERES

CEP: 78.200-000

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.050.522

sentir constrangidos, desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora, desta maneira para amenizar o desconforto agiremos de forma discreta e buscaremos readequar as indagações para manter o diálogo da melhor maneira possível; Os sujeitos poderão sentir-se pressionados a responder sobre assuntos indesejados, ou que não tenham conhecimento, ou ainda que não saibam responder. Desse modo, a pesquisadora apresentará novas possibilidades de responderem em outro momento, quando estes, se sentirem preparados e confortáveis. Pode ocorrer que a participação dos sujeitos na pesquisa, ocasione prejuízo pelo tempo que a mesma solicita a atenção dos sujeitos pesquisados, por isso dialogaremos com os sujeitos de modo a escolher o melhor local, data e horário em que possam estar disponíveis para sua efetiva participação. Os participantes poderão sentir-se avaliados por se tratar de assuntos relacionados à experiência e prática da docência. No entanto, deixaremos claro que esta pesquisa não tem caráter avaliativo, em que os dados estarão disponíveis a todo o momento, resguardando a identidade dos sujeitos e que será mantida em sigilo a identidade dos mesmos em todas as etapas da pesquisa. É importante reforçar que a qualquer tempo, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos pesquisados e o direito de estes poderem se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Benefícios:

Sendo a pesquisa desenvolvida, de caráter científico, está trará benefícios sociais pelo conjunto de dados e informações que colocará à disposição de toda a sociedade interessada no assunto, fornecerá embasamento para demais pesquisadores, as redes municipais de ensino, que se encontram vinculados aos docentes alfabetizadores e Gestores que poderão apropriar-se dos resultados da pesquisa, rediscuti-los e propor novas reflexões acerca da aprendizagem e saberes da alfabetização na perspectiva do PNAIC no município de Juara - MT. Para os sujeitos da pesquisa, acarretará em possíveis benefícios, que advêm da colaboração e da experiência de participação, que podem fornecer novos conhecimentos quanto à temática em foco, bem como, refletir sobre suas próprias práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo então, benefícios aos docentes e alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita. E também, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, ampliando as reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavahada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.050.522

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1810936.pdf | 28/09/2021 04:10:33 | | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | Oficio.pdf | 28/09/2021 03:52:38 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Outros | Curriculo_Lattes_Angela_Rita_Christoforo_de_Mello.pdf | 28/09/2021 03:49:33 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Outros | Curriculo_Lattes_Elaine_Cristina_Mateus_Novacowski.pdf | 28/09/2021 03:47:19 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Outros | Instrumentos_de_coleta.pdf | 28/09/2021 | ELAINE CRISTINA | Aceito |

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavalhada II

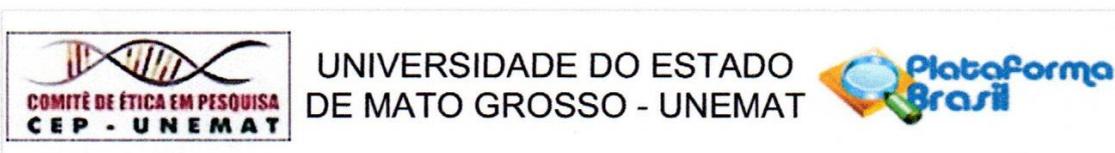
CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.050.522

| | | | | |
|---|---|------------------------|---|--------|
| Outros | Instrumentos_de_coleta.pdf | 03:38:21 | MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf | 28/09/2021 02:37:29 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_de_Pesquisa_Completo.pdf | 28/09/2021 02:31:55 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_Infraestrutura.PDF | 28/09/2021 02:25:25 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Orçamento | Orcamento.pdf | 28/09/2021 02:23:53 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_de_que_a_coleta_de_dados_nao_iniciou.pdf | 28/09/2021 02:22:03 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_de_responsabilidade_do_pesquisador.pdf | 28/09/2021 02:20:32 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Declaração de concordância | Declaracao_individual_do_pesquisador_participante.pdf | 28/09/2021 02:13:11 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Termo_de_Compromisso_das_Instituicoes.pdf | 28/09/2021 02:09:55 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Cronograma | Cronograma.pdf | 28/09/2021 02:02:18 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_Rosto.PDF | 28/09/2021 01:57:04 | ELAINE CRISTINA MATEUS NOVACOWSKI | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavahada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 5.050.522

CACERES, 20 de Outubro de 2021

Assinado por:
Severino de Paiva Sobrinho
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095

Bairro: Cavallhada II

CEP: 78.200-000

UF: MT

Município: CACERES

Telefone: (65)3221-0067

E-mail: cep@unemat.br