

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Josenilda Rita Teixeira Alves

**Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos
professores dos anos iniciais na rede estadual em
Belém do Pará**

Belém – Pa

2019

Josenilda Rita Teixeira Alves

**Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores
dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação: Linha Formação de Professores e Práticas Pedagógicas da Universidade do Estado do Pará.

Orientadora: Prof. Dra. Tania Regina Lobato dos Santos

Belém – Pa

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Biblioteca do CCCSE/UEPA, Belém – PA

Alves, Josenilda Rita Teixeira

Reflexos do PNAIC na Prática Pedagógica dos Professores dos Anos Iniciais na Rede Estadual em Belém do Pará / Josenilda Rita Teixeira Alves; orientação de Tania Regina Lobato dos Santos, 2019.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém, 2019.

1. Formação Continuada 2. Prática Pedagógica 3. PNAIC. I. Lobato, Tania (orient.). II. Título.

Josenilda Rita Teixeira Alves

**Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores
dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação: Linha Formação de Professores Práticas Pedagógicas da Universidade do Estado do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Tania Regina Lobato dos Santos

Data de aprovação: 29/04/2019

Banca Examinadora:

_____ (Presidente/Orientadora)
Profa. Dra. Tania Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ (Membro Interno)
Profa. Dra. Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ (Membro Externo)
Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe
Universidade Federal do Estado do Pará - UFPA

Dedico esta pesquisa a todas as professoras que trabalham com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em todas as escolas desse nosso imenso País e que são desafiadas cotidianamente a contribuir para que a cada criança seja oferecida condições mínimas para uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sabedoria e misericórdia infinita nos momentos de êxito e também nos momentos desafiadores dessa jornada.

À minha mãe, professora Vera Alves, com quem aprendi o valor desta linda profissão.

Às minhas irmãs e meus sobrinhos pela paciência e apoio, em todos os momentos.

Ao meu filho tão amado José Alexandre, que mudou e muda minha vida para melhor, todos os dias. Amo você!

As amigas Missilene, Janice, Katia e Alessandra pelo apoio incondicional e amizade sincera.

A minha Orientadora Profa. Dra. Tânia Lobato e as Profas Dras. Eliana Felipe e Ana Paula por tantos ensinamentos socializados.

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

(FREIRE, 1991: 58)

RESUMO

ALVES, Josenilda Rita Teixeira. **Reflexos do PNAIC na Prática Pedagógica dos Professores dos Anos Iniciais na Rede Estadual em Belém do Pará.** Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará. Belém, 2019.

Esta pesquisa se insere nas temáticas de políticas públicas de formação continuada para os anos iniciais da Educação Básica e se propõe a analisar as mudanças que a formação continuada promovida pelo PNAIC provocou na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Belém. O PNAIC, programa federal implementado a partir de 2013 em todo o território nacional para atender principalmente a meta 05 do Plano Nacional de Educação, dividido em quatro eixos que envolvem materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização e a formação continuada de professores alfabetizadores, eixo que é o foco deste estudo e que parte da questão central sobre que mudanças à formação continuada do PNAIC provocou na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Belém? E segue no intuito refletir sobre: Qual o contexto histórico da educação brasileira onde se criou o PNAIC? Como o Programa discute questões relacionadas a formação continuada e a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica? Quais os princípios formativos que embasam o PNAIC? Qual o perfil dos professores e coordenadores que atuam nas escolas investigadas? Como eles percebem a formação continuada e a relação desta com a prática pedagógica? Que avaliação eles fazem do PNAIC como política pública de formação continuada para os anos iniciais? Quais os reflexos do PNAIC na prática pedagógica desses professores e coordenadores? O estudo fundamenta-se na contextualização do Programa e a relação deste com a formação continuada e a prática pedagógica dos professores e tem como base os documentos oficiais e estudos de teóricos como Sacristán, Imbernón, Nóvoa e Magda Soares entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo Estudo de Caso, visto que a análise se fez dentro do contexto de uma Unidade Seduc na Escola - USE, tendo duas escolas estaduais como foco do estudo e foi realizada através de entrevistas com duas coordenadoras e quatro professoras que atuam nos anos iniciais, efetivas e que participaram do PNAIC desde sua implantação em 2013 visando obter informações sobre a percepção dos sujeitos sobre o PNAIC, e, sobretudo, as mudanças observadas nas práticas pedagógicas após a formação recebida. Esta pesquisa nos mostrou que o PNAIC foi considerado pelos professores e coordenadores entrevistados como um excelente modelo de formação continuada, que trouxe novos conceitos e novas formas metodologias de se fazer a prática pedagógica, muito das discussões do Programa foram incorporados ao dia a dia da escola, porém as falas revelam também uma crítica em relação a uma quebra na importância da formação após 2015 e que a redução dos momentos formativos comprometeu sobremaneira a efetivação do programa assim como outros aspectos que são abordados no referido trabalho.

Palavras-chaves: Formação continuada; prática pedagógica; alfabetização; PNAIC

ABSTRACT

ALVES, Josenilda Rita Teixeira. **The effects of the PNAIC in the Pedagogical Practice of the Teachers of the Initial Years in the State Network in Belém, Pará.** Dissertation. (Master's in Education) State University of Pará. Belém, 2019.

This research is part of the public policy themes of Lifelong learning for the initial years of Basic Education and it proposes to analyze the changes that the lifelong learning promoted by the PNAIC caused on the pedagogical practice of the teachers of the initial years of elementary school of the state network in the city of Belém, Pará. The PNAIC, a federal program implemented from 2013 throughout the national territory to meet the 05 objective of the National Education Plan, divided in four basic strands involving didactic and pedagogical materials; assessments; management, social control and mobilization, and the lifelong learning of literacy teachers, that is the aim of this study and part of the main question on what changes the lifelong learning of the PNAIC brought to the pedagogical practice of teachers in the state network of Belém? And it follows in order to think about: What is the historical context of the Brazilian education where the PNAIC was created? How the program discuss questions connected the lifelong learning and pedagogical practice of the teachers of the initial years of the basic education? What are the formative principles of the PNAIC? What is the profile of the teachers and coordinators who work in the schools investigated? How do they perceive lifelong learning and its relation to pedagogical practice? What evaluation do they make of the PNAIC as a public policy of lifelong learning for the initial years of the education? What are the reflexes of the PNAIC in the pedagogical practice of these teachers and coordinators? The study is based on the contextualization of the Program and its relation with lifelong learning and pedagogical practice of teachers and it's based on official documents and studies of theorists such as Sacristán, Imbernón, Nóvoa and Magda Soares, among others. This is a qualitative research, like Case Study, since the analysis was done within the context of a Seduc Unit in the School - USE, having two state schools as the focus of the study and was carried out through interviews with two coordinators and four teachers who work in the initial years effective and who participated in the PNAIC since its implementation in 2013, aiming to obtain information on the perception of the subjects about the PNAIC, and, above all, the changes observed in the pedagogical practices after the training. This research showed us that the PNAIC was considered by the teachers and coordinators interviewed as an excellent model of lifelong learning, which brought new concepts and new methodologies to make pedagogical practice, some of the discussions in the Program were incorporated into the school daily routine, but the speeches also reveal criticism about a decline in the importance of training after 2015 and how the reduction of formative moments compromised the effectiveness of the program as well as other aspects that are addressed in this work.

Key-words: Lifelong learning. Pedagogical practice. Literacy. PNAIC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 01 – O Estado do Pará	69
Organograma 01 – PNAIC no Estado do Pará	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Escolas participantes do estudo	31
Quadro 02 – Estado do conhecimento de 2014 a 2018	34
Quadro 03 – Eixos de atuação do PNAIC	60
Quadro 04 – Áreas de formação do PNAIC	61
Quadro 05 – Princípios orientadores do PNAIC	62
Quadro 06 – Temas dos Cadernos de formação PNAIC	62
Quadro 07 – Ações do Pacto Pela Educação no Pará	67
Quadro 08 – Atribuições dos Articuladores do PNAIC no Estado do Pará	70
Quadro 09 – Princípios formativos do PNAIC	88
Quadro 10 – Direitos de Aprendizagem - PNAIC	96
Quadro 11 – Temas do Letramento Matemático PNAIC 2014	108
Quadro 12 – Temas PNAIC 2015	109
Quadro 13 – As categorias analíticas da pesquisa	113
Quadro 14 – Sobre a formação Inicial – O perfil do entrevistado	114
Quadro 15 – Aspectos profissionais da relação entre o entrevistado e a SEDUC	120
Quadro 16 – Aspectos que obtiveram êxito no PNAIC	132
Quadro 17 - Reflexos do PNAIC na prática pedagógica	142
Quadro 18 – Os Direitos de Aprendizagem do 1º ao 3º ano - EF	150

LISTA DE FIGURAS

Figura C.1 – Livros com diversos gêneros textuais	175
Figura C.2 – Jogos Pedagógicos	175
Figura C.3 – Livros de literatura literária	176
Figura C.4 – Cadernos de formação para os professores do Ensino Fundamental	176
Figura D.1 – Atividade “Roda de Leitura”	177
Figura D.2 – Culminância da Sequência Didática sobre folclore	177
Figura D.3 – Atividade “Leitura Deleite”	177
Figura D.4 – Atividades de Letramento	178
Figura D.5 – Culminância SD sobre folclore	178
Figura D.6 – Culminância SD sobre folclore	178
Figura D.7 – Atividades de Contação de Histórias	179
Figura D.8 – Atividades de Letramento	179
Figura D.9 – Atividade de Produção Textual	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CEFOR	Centro de Formação
DEINF	Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental
FAMAZ	Faculdade da Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNIFESPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
USE	Unidade SEDUC na Escola
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

01 INTRODUÇÃO	13
2.1 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE COLETA DE DADOS	27
2.2 O <i>LOCUS</i> DA INVESTIGAÇÃO	30
2.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	33
2.4 O ESTADO DO CONHECIMENTO	34
03 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS ANOS 90 E O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	40
3.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – ANOS 90	40
3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 2000	49
3.3 O PNAIC COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	57
3.4 O PNAIC NO ESTADO DO PARÁ	64
04 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PNAIC	74
4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC	74
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO PNAIC	81
4.3 OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO PNAIC	87
4.3.1 A prática da reflexividade	88
4.3.2 A mobilização dos saberes docente	89
4.3.3 A constituição da identidade profissional	90
4.3.4 A socialização	91
4.3.5 O engajamento	93
4.3.6 A colaboração	94
4.4 O PNAIC 2013 - A FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	96
4.5 A FORMAÇÃO DO PNAIC EM 2014: O LETRAMENTO MATEMÁTICO	107
4.6 O PNAIC 2015: A INTERDISCIPLINARIDADE	109
4.7 O PNAIC A PARTIR DE 2016	110
05 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	113
5.1 ASPECTOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DOS ENTREVISTADOS	114
5.1.1 Aspectos profissionais da relação entre o entrevistado e a SEDUC	120

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO DE SALA DE AULA E AS INFLUÊNCIAS DO PNAPNAIC	121
5.2.1 Conceito de formação continuada e a relação com a prática pedagógica	122
5.3 AVALIAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDO PELO PNAIC	128
5.3.1 Estrutura das escolas cedidas pela SEDUC para a formação do PNAIC	132
5.3.2 A dinâmica dos encontros mudou com o passar dos anos	134
5.3.3 A participação dos servidores temporários no PNAIC	135
5.3.4 A Relação entre professores cursistas e Orientadores de Estudo	135
5.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PNAIC	138
5.4.1 Quais os reflexos do PNAIC na prática pedagógica?	139
5.4.1.1 Alfabetização e letramento MUDANÇA DE CONCEPÇÃO	143
5.4.1.2. Sequência Didática - SD	148
5.4.1.3 Os direitos de aprendizagem	150
5.4.1.4 Cantinho de Leitura	151
5.4.1.5 Leitura Deleite - LD	154
5.4.1.6 Os materiais pedagógicos do PNAIC: A caixa dos jogos matemáticos e de alfabetização	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR	171
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR PEDAGÓGICO	173
APÊNDICE C - MATERIAIS PEDAGÓGICOS DISPONIBILIZADOS PELO PNAIC	175
APÊNDICE D - ATIVIDADES REALIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS	177
COMO REFLEXO DO PNAIC	177
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180

01 INTRODUÇÃO

Sou de Abaetetuba-Pará, filha de professora e desde tenra idade sempre almejei exercer essa profissão e mesmo que a vida tenha me afastado desse sonho em algum momento, no meu íntimo sabia que esse era o caminho a seguir, e o faço já há mais de 25 anos, como servidora pública estadual.

Minha primeira formação ocorreu no período de 1986 a 1988 quando fiz o curso de Magistério no Instituto de Educação do Pará (IEP), curso que me levou a fazer o concurso da SEDUC e me tornar professora efetiva da rede estadual onde estou até os dias atuais.

No período de 1989 a 1994 fiz o curso de Serviço Social na UFPA. Ao concluir o curso, sem perspectiva de emprego nessa área, fiz o concurso da SEDUC e assim minha vida profissional, na área da educação, iniciou no começo dos anos 90 quando fui exercer a função de professora em uma escola no bairro do Guamá, periferia de Belém e por lá me sentia desafiada a desenvolver um trabalho que aproximasse a escola da realidade dos alunos.

Vale esclarecer que ser assistente social me oferecia subsídios para perceber o quanto às questões sociais interferiam no espaço escolar e na aprendizagem, porém para minha atuação como professora sentia que não possuíam o aporte pedagógico necessário para lidar com a realidade que todos os anos enfrentávamos naquela escola, mesmo assim ainda trabalhei nesse espaço até início dos anos 2000.

Em 2000, fui convidada a trabalhar na Coordenação de Educação Especial (COEES/SEDUC) para desenvolver atividade como professora itinerante, pois naquele momento estava sendo implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com extinção das classes especiais e inclusão dos alunos nas turmas regulares e esse processo apontava para a necessidade de organização de uma equipe multidisciplinar, composta de psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, que fizesse a formação continuada dos professores e o atendimento às famílias.

Nesse momento estava concluindo minha segunda graduação, agora em Pedagogia, e também fazia a Especialização em Gestão Escolar e isso facilitava para desenvolver a formação continuada para os professores do ensino fundamental sobre o processo de inclusão e o assessoramento pedagógico às escolas e atendimento

social. Vale ressaltar que nesse período a COEES oferecia inúmeros momentos formativos sobre o tema para que os técnicos efetivassem o processo de inclusão com êxito.

Em 2002 a SEDUC, como forma de descentralizar a gestão, criou as Unidades SEDUC na Escola (USES), com o objetivo de assessorar técnica, administrativa e pedagogicamente as escolas, organizadas por bairros. Cada USE funciona em escolas polos, com equipe técnica e um gestor para coordenar as atividades. Os profissionais para atuar como técnicos nestas USES foram inicialmente selecionados via processo seletivo interno da Secretaria.

Assim, em 2004 passei a atuar como técnica de referência da Educação Especial na USE 09, que atendia mais de 20 escolas, entre elas as Unidades Especializadas como Iolanda Martins, Astério de Campos e Fundação Pestalozzi, entre outras escolas. Trabalhar em uma USE atendendo tantas escolas me oportunizou contribuir nas atividades pedagógicas e formação continuada dos professores em áreas relacionadas à inclusão, a gestão, ao planejamento, ao projeto político pedagógico e a discussão sobre a implantação do Ensino Fundamental de 09 anos que gerou inúmeros questionamentos por parte dos professores e equipe técnica das escolas.

A partir de 2006, fui convidada a trabalhar na Assessoria Política da SEDUC (ASPOL) para fazer o assessoramento pedagógico e administrativo, além da formação continuada para professores em outros municípios do Estado.

Então, a oportunidade agora era conhecer outras realidades e promover momentos de formação continuada sobre a inclusão, o ensino fundamental de 09 anos, o processo de municipalização do ensino, a discussão sobre as avaliações externas e demais temas relacionados à educação. Ressalto que a minha preocupação nesses momentos era sempre partir da especificidade de cada município visitado, da prática que professores, técnicos e gestores vivenciavam nas escolas e problematizar os temas a partir da realidade, construindo coletivamente ações em prol da melhoria da qualidade da educação, considerando as reais necessidades e singularidades de cada local desse nosso imenso estado do Pará.

Após conhecer e assessorar vários municípios do Pará, em 2009 fui convidada a ser Secretária Municipal de Educação de um município paraense com 35 mil habitantes, aproximadamente cinco mil alunos da rede municipal, da Educação Infantil

aos anos iniciais do Ensino Fundamental e sete mil alunos atendidos em parceria com a SEDUC, dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Na função de Secretária tive oportunidade de conhecer aspectos mais relacionados à gestão municipal e naquele momento todas as ações a serem desenvolvidas na área da educação nos municípios brasileiros deveriam ser definidas e inseridas no Plano de Ações Articuladas (PAR), um instrumento criado pelo MEC em 2007 para auxiliar as secretarias de educação no planejamento de suas ações.

A partir das definições das ações inseridas no PAR, na condição de Secretaria Municipal de Educação, podíamos programar e executar entre tantas atividades, as formações para os professores da Educação Básica. Assim, conseguimos implementar programas como Escola Ativa e Pró-Letramento, ambos visavam formações nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, ressaltando que o Programa Escola Ativa atendia mais especificamente a formação continuada dos professores das salas multisseriadas, uma realidade presente em muitas localidades naquele Município.

Exercer a função de Secretária Municipal de Educação foi uma experiência repleta de desafios e muitas conquistas, onde aprendi muito sobre a gestão, a parte administrativa, pedagógica financeira da educação e onde permaneci até o ano de 2012.

Ao retornar para Belém em 2013, fui lotada como Especialista em Educação na Unidade SEDUC na Escola – USE 10 para desenvolver o assessoramento pedagógico às escolas localizadas nos bairros Cabanagem, Bengui, Tenoné e fiquei responsável pela formação continuada dos professores dos anos iniciais.

Nesse período o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estava sendo implementado em todo o País, como uma política pública de educação num conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados para contribuir para a alfabetização e o Letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas nos estados e municípios brasileiros. Considerando minha experiência profissional fui selecionada para ser Orientadora de Estudos do PNAIC e minha função era participar das formações junto à UFPA e ser Orientadora de Estudos dos professores nas escolas pertencentes a USE onde trabalhava.

Assim considero que durante todo meu percurso profissional, nesses mais de vinte e cinco anos como servidora pública, exercendo as mais diversas funções, me foi dada a oportunidade de vivenciar a prática de sala de aula e assim ter condições de considerar a importância da formação continuada, dos momentos de discussão sobre as questões educacionais com os professores, gestores e coordenadores.

Reconheço que nesse contato direto pude observar a importância de se estabelecer uma estreita relação entre a teoria e prática, no sentido de ir além dos discursos na perspectiva de promover ações que possam fazer a diferença no espaço escolar e contribuir para uma prática pedagógica crítica, transformadora, eficiente e inovadora na sala de aula, o que com toda certeza vai além dos muros da escola e se estende para toda comunidade.

Em relação ao PNAIC considero que os momentos de formação com os professores foram ímpares no sentido de reafirmarem a importância da formação continuada, da socialização das experiências, além de tantos desafios que vão desde a infraestrutura das escolas, a falta de apoio da gestão, os recursos financeiros escassos que acarretam a falta de materiais básicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico aliado ainda as questões sociais que se refletem no espaço escolar diariamente.

A ação desenvolvida como Orientadora de Estudos no período de 2013 a 2015 provocou muitas inquietações e indagações sobre a real efetivação das ações de uma política relacionada à formação continuada para os anos iniciais, que tem um “olhar” mais específico para as práticas desenvolvidas em sala de aula e que traz para a discussão a importância de além de alfabetizar, a busca e promoção de ações de letramento para que o aluno perceba o mundo que o cerca e suas muitas contradições.

O interesse por estudar o PNAIC se faz também pelo entendimento do mesmo como política pública de formação continuada que requer atenção no sentido de acompanhar e avaliar as ações governamentais a fim de compreendê-las, considerando que envolvem muitos recursos financeiros que precisam ser avaliados pela sociedade e pelos atores que estão envolvidos nesse processo como forma de legitimá-lo como uma ação positiva ou como forma de verificar seus entraves e estabelecer ações para superá-los.

Nossas indagações em relação ao Programa também se referem aos seus reais impactos na prática pedagógica desenvolvida pelos professores no espaço escolar, pois sempre nos incomodou o fato de que nos momentos formativos

discutimos as teorias, tentamos aproximá-las da prática, incentivamos a produção de material didático dinâmico e interativo que pode e deve ser usado nas aulas, mas nas muitas visitas realizadas nas escolas, constatamos que muitas das ações não se concretizam por conta, segundo relato dos professores, de inúmeros fatores que vão desde a falta de material para fazer as ações até mesmo o não apoio da gestão da escola em relação ao programa.

O PNAIC é política pública de formação continuada implementada em todo o País desde 2013 com foco nas ações de alfabetização e letramento tanto na Língua Portuguesa quanto na Matemática. A partir de 2016 foram incluídos para participar do Programa os coordenadores das escolas, os professores da Educação Infantil e os professores do programa Novo Mais Educação.

Nos encontros formativos, a proposta do Programa era de que além da discussão teórica também fossem oportunizadas reflexões, troca de experiências e a socialização sobre estratégias de ensino desenvolvidas em sala de aula e também a utilização dos recursos pedagógicos e materiais didáticos, como forma de ampliar as habilidades e aprendizagens de todos e nosso intuito neste estudo é verificar de que forma isto se materializou ou não na prática pedagógica dos professores da rede estadual na cidade de Belém.

Assim, o interesse em pesquisar os reflexos da formação continuada do PNAIC na prática pedagógica dos professores da rede estadual em Belém nasceu não só da curiosidade pessoal, mas principalmente por exercer a função de especialista em educação na rede estadual desde 2008, por trabalhar como o PNAIC desde 2013 e perceber que a alfabetização é um dos maiores desafios do professor que trabalha com o primeiro ciclo do ensino fundamental da Educação Básica e que também passa pela percepção deste sobre a formação continuada e da relação desta com sua prática pedagógica.

Neste sentido, esta pesquisa problematiza a seguinte questão: **Que mudanças à formação continuada do PNAIC provocou na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Belém?**

Assim, para maior compreensão acerca dos estudos surgem as seguintes questões de pesquisa: Qual o contexto histórico da educação brasileira onde se criou o PNAIC? Como o Programa discute questões relacionadas a formação continuada e a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica? Quais

os princípios formativos que embasam o PNAIC? Qual o perfil dos professores e coordenadores que atuam nas escolas investigadas? Como eles percebem a formação continuada e a relação desta com a prática pedagógica? Que avaliação eles fazem do PNAIC como política pública de formação continuada para os anos iniciais? Quais os reflexos do PNAIC na prática pedagógica desses professores e coordenadores? Qual o perfil dos professores e coordenadores que atuam nas escolas investigadas? Como eles percebem a formação continuada e a relação desta com a prática pedagógica? Que avaliação eles fazem do PNAIC como política pública de formação continuada para os anos iniciais? Quais os reflexos do PNAIC na prática pedagógica desses professores e coordenadores?

Os objetivos nos conduzem para **Analisar** as mudanças que a formação continuada do PNAIC provocou na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Belém, seguindo o caminho de **refletir** sobre o contexto histórico da educação brasileira onde se criou o PNAIC; **Identificar** como o Programa discute questões relacionadas a formação continuada e a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica; **apresentar** os princípios formativos que embasam o PNAIC; **caracterizar** o perfil dos professores e coordenadores das escolas investigadas; **identificar** a compreensão dos mesmos sobre a formação continuada, a relação desta com a prática pedagógica; **refletir** sobre a avaliação que eles fazem do PNAIC como Programa de formação continuada para os anos iniciais e **apontar** que aspectos do PNAIC foram incorporados a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Em relação metodologia, este estudo nos remete para uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo Estudo de Caso, pois investigamos o universo de duas escolas públicas da rede estadual que pertencem a USE 10 e que compõem o universo de aproximadamente 400 escolas estaduais na Região Metropolitana da cidade de Belém.

Compreendemos que a pesquisa qualitativa parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve e segundo Zanelli (2002, p. 83), o principal objetivo é "buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos" e nesse sentido "é muito importante prestar atenção no entendimento que temos dos entrevistados, nas possíveis distorções e no quanto eles estão dispostos ou confiantes em partilhar suas percepções".

Entendemos então que na abordagem qualitativa, o pesquisador precisa aprender a observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e os fatos investigados.

Segundo Hartley (1994), “a abordagem de estudo de caso não é um método propriamente dito, mas uma estratégia de pesquisa” que para Gil (2007) “visa reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno, centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real e envolvendo-se num estudo de um objeto, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Para esta pesquisa o levantamento dos dados foi feito através de entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos efetivos de duas escolas estaduais, localizadas nos bairros Cabanagem e Tenoné, na Região Metropolitana de Belém.

A escolha pelas duas escolas ocorreu em função da localização em área periférica e devido nessas escolas termos professores efetivos lotados nos turnos manhã e tarde e que participaram do PNAIC no período de 2013 a 2016. Os sujeitos foram 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e 04 (quatro) professoras.

A pesquisa de campo se desenvolveu a partir do mês de junho 2018, com observação direta da prática pedagógica a realização de entrevista semiestruturada para buscar informações para compor nosso estudo.

O percurso investigativo envolveu-os seguintes eixos de discussão: Os aspectos formativos e profissionais dos entrevistados, avaliação do PNAIC enquanto política de formação continuada para os anos iniciais e a sua relação com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula no sentido de identificar os reflexos desse modelo de formação nos discursos e na prática pedagógica dos professores.

Para alcançar os objetivos delineados para esta pesquisa organizamos o texto nas seguintes seções.

A Seção 02 refere-se ao percurso metodológico realizado neste estudo, o *locus* e sujeitos investigados e as formas escolhidas para levantar, selecionar e analisar os dados e o estado do conhecimento que serve também de embasamento teórico da pesquisa.

A Seção 03 apresenta o contexto histórico da educação no Brasil nas décadas de 90 e 2000 e o PNAIC, sua criação, objetivos, princípios e eixos de atuação, assim como as principais concepções, estratégias e materiais pedagógicos disponibilizados para o desenvolvimento da prática pedagógica e também como ocorreu a implementação do Programa no estado do Pará e na cidade de Belém, pela rede

estadual, descrevendo ainda as escolas *locus* da investigação, com sua localização, funcionamento e condições de infraestrutura, administrativa e pedagógica.

A Seção 04 propõe uma reflexão sobre a formação continuada e a relação desta com a prática pedagógica a partir do contexto do PNAIC, os princípios formativos do Programa e os conteúdos discutidos nas formações de 2013 a 2016. Ressaltando que nossa pesquisa tem como foco maior de estudo o desenvolvimento do Programa no ano de 2013, relacionado a questão de alfabetização e letramento e da formação em Língua Portuguesa.

A Seção 05 se propõe a fazer análise das entrevistas realizadas na pesquisa de campo relacionando com os conhecimentos teóricos construídos ao longo do estudo, divididos em categorias que partem das questões norteadoras para análise das percepções dos sujeitos investigados sobre o PNAIC e seus reflexos na prática pedagógica.

02 O PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para Minayo (2010, p. 12)

[...] o objeto de estudo das ciências sociais é histórico. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo.

A metodologia de um estudo diz respeito ao caminho do pensamento e à prática exercida na abordagem da realidade, que inclui a teoria de abordagem, os instrumentos de operacionalização e também a criatividade do pesquisador.

A pesquisa de abordagem qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Goldenberg (1997, p. 34):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

A pesquisa qualitativa procura compreender a dinâmica das relações sociais, buscando explicar os fenômenos e descrever os significados das ações humanas nos contextos sociais onde ocorrem, utilizando procedimentos de forma a se aproximar da realidade social e o pesquisador, nesse processo, é ao mesmo tempo sujeito e objeto de seus estudos.

Já o Estudo de Caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais e políticos da sociedade como uma ferramenta para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão, é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente e tem como uma das fontes de informações as entrevistas que expressam a opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações. Investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências.

Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica que abrange tudo de planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos, ou seja, é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor.

Segundo André (2005), o estudo de caso surge, na Educação, nas décadas 60 e 70 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula e para a referida autora, o estudo de caso não é um método específico de pesquisa nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado.

É importante ainda que no Estudo de Caso se tenha diferentes visões teóricas acerca do assunto estudado, pois serão a base para orientar as discussões visto que é uma investigação que trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela e servirá de base para futuras investigações. É fundamental conhecer o que se aprende ao estudar o caso, considerando que envolve particularidades e complexidades de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias.

André (2005) destaca a dimensão ética, que não pode ser esquecida, pois o pesquisador deve deixar claro os critérios utilizados em sua pesquisa, principalmente no que diz respeito aos sujeitos, unidades de análise e os dados apresentados e descartados.

De acordo com André (2005), o desenvolvimento do estudo de caso realiza-se em três fases: 1) a fase exploratória, que é o momento em que o pesquisador entra em contato com a situação a ser investigada para definir o caso, confirmar ou não as questões iniciais, estabelecer os contatos, localizar os sujeitos e definir os procedimentos e instrumentos de coleta de dados; 2) a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo e a 3) a fase de análise sistemática dos dados, traçadas como linhas gerais para condução desse tipo de pesquisa, podendo ser em algum

momento conjugada uma ou mais fases, ou até mesmo sobrepor em outros, variando de acordo com a necessidade e criatividade surgidas no desenrolar da pesquisa.

Lüdke e André (1986) e Triviños (1987) enfatizam as características do estudo de caso como estudos que partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, mas procuram manter-se constantemente atentos a novos elementos emergentes e importantes para discutir a problemática em questão. Diante do exposto, entendemos o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa relevante no processo educativo.

Segundo Yin (2005), três estratégias gerais norteiam a análise das evidências coletadas no estudo de caso: 1) às proposições teóricas relativas ao projeto original, uma vez que este deve ter baseado os objetivos, as questões da pesquisa, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas proposições que possam surgir; 2) às explanações concorrentes, estratégia analítica geral que é especialmente útil ao se fazer avaliações do estudo de caso; 3) A descrição de caso em uma estrutura descritiva a fim de organizar o estudo e sendo relevante quando se estiver enfrentando dificuldades em utilizar as proposições teóricas ou explanações concorrentes.

Portanto, esta pesquisa se caracteriza como abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, pois apresenta pontos de vista de sujeitos para a compreensão de uma dada realidade a partir do qual é possível analisar um caso singular dentro de um sistema mais amplo, visando compreender de forma profunda e contextualizada.

Entendemos que a pesquisa qualitativa nos permitiu um aprofundamento na compreensão desse fenômeno, onde foi possível interpretar a ação a partir do olhar dos sujeitos que executam e a influenciam.

Assim, por compreendermos que a discussão acerca dos reflexos de um Programa como é o PNAIC na prática pedagógica envolve aspectos específicos de cada contexto onde acontece e é influenciado pelas crenças e valores dos sujeitos que o desenvolvem, ou seja, nos interessa analisar a prática pedagógica de professores desenvolvida em seu contexto, ou seja, verificar seu fazer pedagógico, como compreende o fenômeno e como este interfere em sua realidade pessoal e profissional.

Entendemos ainda que o processo de compreensão de uma política educacional envolve a sua análise buscando desvelar o conjunto de relações que determinam sua implementação, que partem do contexto histórico do qual é criada e expressam suas finalidades e intenções que não estão desvinculadas do contexto social, econômico, político e cultural que vivemos.

Nesta direção, é preciso analisar que o contexto em que uma política é criada implica reconhecer o movimento histórico e suas mediações nesse processo, tendo clareza que o isolamento do objeto de estudo em base real não acontece, pois, as partes estão sempre em movimento e em constante relação.

Esse movimento implica conhecer o programa e perceber que a prática pedagógica exercida no cotidiano do professor não incorpora tudo o que ocorre nas formações do Programa, mas também o reconhecer que o movimento interno da experiência formativa local possui suas implicações diretas nessa prática.

Para a execução com êxito do estudo sabemos que o domínio do método é fundamental e como nos adverte Paulo Netto (2000, p. 52) “o que garante o êxito da pesquisa, da investigação, é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. Investigador rico. Resultados fecundos e instigantes”.

Então, esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa por se tratar de um fenômeno social visto que estamos trabalhando com um universo de categorias tensionadas por um campo político-social que determinam a perspectiva de formação docente proposta pelo PNAIC, bem como sua reconfiguração na prática perpassa por uma releitura realizada pelos sujeitos que atuam no programa.

Esse exercício, no entanto, não se fixa somente no texto formalmente instituído, mas busca ir além, em suas entrelinhas buscando revelar possíveis determinações e relações que uma simples leitura no texto não consegue expressar.

Compreendemos a formação docente como prática social e sendo assim, essa só pode ser compreendida a partir das mediações que são estabelecidas entre os sujeitos, professores e coordenadores, mediados pelas *práxis* que dão vida ao programa materializando-o como experiência concreta no município onde ele ocorre.

Assim, considerando a abordagem exposta acima, nosso estudo se materializou na pesquisa de campo, que segundo Fonseca (2002), vai além das investigações, da pesquisa bibliográfica e/ou documental e se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

Para André e Lüdke (1986), o objetivo de toda pesquisa é responder a uma problemática inicial que se desdobra em questões que serão averiguadas no processo de coleta de dados.

Após a pesquisa de campo, nos debruçamos em analisar os dados qualitativos obtidos, fizemos as transcrições de entrevistas e também organizamos e analisamos

documentos oficiais referentes ao PNAIC no sentido de verificar se as informações correspondiam as ideias iniciais por nós levantadas para o estudo.

Essas etapas foram importantes no sentido de nos conduzirem para a interpretação dos fatos cogitados ou não no decorrer do estudo e para que tivéssemos condições de propor reflexões ou modificações para pesquisas futuras. Foi o tratamento das informações para verificar se os resultados condiziam com as questões de pesquisa.

Para compreender e interpretar um fenômeno faz-se necessário “penetrar” nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade que nos conduzem para análise de conteúdo que segundo Bardin (1979), é uma técnica de pesquisa que tem as características metodológicas de objetividade, sistematização e inferência.

A inferência para Bardin (2010, p.41) é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

Essa técnica visa a compreensão dos dados pesquisados a luz dos teóricos que servem de aporte sobre o tema que podem confirmar ou não os muitos pressupostos construídos ao longo do estudo e também ampliar o conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado.

Para ter êxito no uso desse modo de interpretação de resultados, é fundamental ter pleno domínio do referencial teórico para confrontar os achados com esse referencial e obter as respostas que precisamos diante dos que nos propusemos no início do estudo.

Ressaltamos que nosso referencial teórico foi construído a partir de reflexões sobre o contexto educacional em nosso País fazendo relação com a formação continuada oferecida aos professores dos anos iniciais da Educação Básica e buscando fazer uma relação das influências deste modelo de formação com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

A organização da análise envolveu pré-análise, onde exploramos as produções e materiais para tratamento, interpretação e sistematização das ideias iniciais sempre procurando fazer a correlação com os objetivos estabelecidos para nossa pesquisa.

Após essa fase, definimos as categorias formação continuada e prática pedagógica estabelecidas por meio de critérios prévios para depois realizar a inferência e o tratamento e interpretação dos resultados.

A respeito da organização da análise, Bardin (2010, p. 127) coloca que “tendo à disposição resultados fiéis e significativos, pode o analista propor inferências e adiantar interpretações a propósitos dos objetivos previstos ou que digam respeito ao surgimento de resultados inesperados”.

Para esta pesquisa, a opção foi trabalhar com categorias, construídas após as transcrições das entrevistas, releitura das anotações, organização dos relatos e a elaboração de uma primeira classificação, separando por tema, assunto ou tópico, para depois enxugar para os mais relevantes.

A partir do levantamento das informações coletadas construímos indicadores que serviram de fundamento para análise da implementação da política de formação continuada instituída a partir do PNAIC, como ela se configurou na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais, identificando possíveis mudanças observadas pelos sujeitos após a execução mesma na rede estadual.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, a geração de dados e sua análise podem acontecer de forma simultânea, considerando-se que essa análise pode se dar continuamente.

Segundo Gil (2008, p.156), “[...] a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Ainda conforme este autor, durante e para os processos de análise de dados, contribuem: a) estabelecimento de categorias; b) codificação; c) tabulação; d) análise estatística dos dados; e) avaliação das generalizações obtidas com os dados; f) inferência de relações causais; e, g) interpretação dos dados.

Vianna (2003, p. 58) destaca que

[...] as observações podem ser registradas em forma narrativa e gravadas para depois serem transformadas em quadros interpretativos, classificações ou medidas dos vários elementos não existindo um tipo ideal para registro dos dados observados.

Na pesquisa qualitativa em educação a interpretação e análise dos dados é um processo contínuo desde a fundamentação teórica e mais evidente na sistematização e análise dos dados.

A análise de conteúdo se assenta na crença de que a “categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados em bruto” (BARDIN, 2010, p. 147).

Esta produção científica apropria-se de características da análise de conteúdo onde a partir das entrevistas, com roteiro semiestruturado, produzimos a sistematização e análise dos dados apreendidos em campo e os desenvolvemos em categorias como: Formação Inicial (Aspectos formativos e profissionais); Formação Continuada (Conceito e relação com a prática pedagógica e a Avaliação do PNAIC) e a Prática Pedagógica (Reflexos do PNAIC em sala de aula).

Assim, tem-se como *locus* da pesquisa duas escolas estaduais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas na cidade Belém do Pará e como sujeitos dois coordenadores e quatro professores.

2.1 INSTRUMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo oportunizou examinar o cotidiano da escola e identificar ações que poderiam nos mostrar que sejam reflexos do PNAIC, num contato mais direto com a realidade, para anotar todas as informações relevantes para a investigação durante o processo de pesquisa em campo.

Nosso interesse maior foi o de interagir com os professores e coordenadores sujeitos da pesquisa, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências sobre o Programa, mas tendo o cuidado de planejar todas as ações, e respeitando o “olhar” de cada um, que é muito pessoal e influenciado por vários fatores, como: história de vida, bagagem cultural, formação, experiência, tempo de atuação, vivência pessoal e profissional, participação no grupo social, aptidões e predileções que acabam influenciando e privilegiando certos aspectos ou não.

Assim, houve a necessidade da existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador

Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna eficaz para obter informações desejadas e ainda tem a grande vantagem de permitir a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

A entrevista nos forneceu informações pertinentes sobre objeto de pesquisa, numa interação entre pesquisador e entrevistado, sempre respeitando e transcrevendo as falas, sem descontextualiza-las, o que serviu para compreender o mundo da vida desse sujeito e a relação com o contexto que atua. Afinal, cada fala é determinada por um contexto histórico, temporal e cultural, e representa um grupo, é reveladora de outros símbolos como valores, condições sociais, ou seja, a palavra escrita ou falada é repleta de ambiguidades.

Para nosso estudo utilizamos a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas e onde deixamos o entrevistado livre para discorrer sobre o tema, sem oferecer respostas ou condições pré-fixadas.

Trivinos (1987, p. 152) esclarece que a entrevista semiestruturada tem como características questionamentos básicos apoiados em teorias relacionadas ao tema do estudo, os questionamentos dariam frutos e novas hipóteses surgidas a partir das respostas e complementa que “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Entendemos que a entrevista teve como foco um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes a circunstâncias momentâneas à entrevista, que propiciou emergir informações mais livres e respostas sem um padrão, mas tendo perguntas básicas transformadas depois em categorias de análises.

Elaboramos um roteiro com questões principais, de forma livre, sem padronizar respostas, mas com planejamento para levantamento de informações que colaboraram para atingirmos os objetivos pretendidos, como um guia, com possibilidade de adição de novas questões que se fizeram necessárias para um melhor entendimento de determinado tópico, que vieram a contribuir para uma melhor compreensão do objeto em questão, pois para Lüdke e André (1986), a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional apresenta um esquema mais livre que permite mais flexibilidade no momento de entrevistar.

Com o uso de entrevistas, segundo Lakatos e Marconi (2010), é possível averiguar fatos ocorridos; conhecer a opinião, significado e sentimento das pessoas sobre determinado assunto e suas condutas sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras) assim como descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas.

A entrevista, portanto, constitui técnica de interação social, um diálogo que permite e incentiva a fala mais livre sobre os assuntos que se desdobram do tema principal.

Esclarecemos que sabemos da importância de um planejamento prévio para as entrevistas, estabelecendo roteiro dentro dos objetivos que almejamos e obedecendo a linguagem coerente com o contexto a ser investigado, sobretudo, respeitando o tempo, a disponibilidade e o interesse dos sujeitos que devem cooperar espontaneamente com o estudo e assim assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de acordo com os critérios éticos estabelecidos para pesquisa.

Ressaltamos que o TCLE é um documento que se estabelece como garantia de respeito aos direitos dos participantes e deve ser redigido de forma clara, com informações sobre o pesquisador e a Instituição a qual ele está vinculado.

Considerando as questões éticas e de respeito aos sujeitos, nossa proposta foi marcar antecipadamente as entrevistas, esclarecendo a importância da contribuição de todos os envolvidos com o intuito de obter informações espontâneas e confidenciais, num clima de cordialidade e conforto.

Assim nosso intuito foi partir da realidade vivenciada no contexto escolar pelos sujeitos, problematizar essa realidade tendo como aporte os teóricos escolhidos para embasar este estudo e nessa relação de observar e entrevistar, na reflexão-ação-reflexão, conseguir responder as questões norteadoras e os objetivos por nós definidos inicialmente para esta pesquisa.

Os instrumentos utilizados para levantamento de dados desta pesquisa foram as entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos visando identificar a compreensão dos mesmos sobre a formação continuada, a prática pedagógica e também sobre o PNAIC e as ações de alfabetização por eles desenvolvidas que nos apontaram se são reflexos do Programa para inferirmos sobre a relação teoria e prática estabelecida por eles na prática pedagógica.

2.2 O LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

Este tópico descreve alguns aspectos referentes aos *locus* escolhidos para investigação, partindo da Cidade de Belém para o universo das escolas estaduais escolhidas para a pesquisa de campo.

O PNAIC como política pública de formação continuada foi lançado em 2012 e implementado a partir de 2013 no território nacional, em parceria com 38 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 31 Federais e 07 Estaduais.

No Pará, a Universidade Federal do Pará (UFPA) era a Instituição credenciada para desenvolver as ações do PNAIC no Estado no período de 2013 a 2016. A partir de 2016 entrou também a UFOPA.

Nosso estudo foi realizado na Cidade de Belém, conhecida como “metrópole da Amazônia”, com área de 1.059.458 km. É o Município mais populoso do Estado do Pará, o segundo mais populoso da Região Norte e o 12º mais populoso do Brasil.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Belém está em 22º entre as capitais brasileiras, com 0,746, o sexto maior IDH do Norte e o 3º IDH por capital da região norte.

Segundo dados do IBGE (2010) a população belenense estava estimada em 2017 em 1.452.275 habitantes, segundo o último censo (2010) eram 1.393.399 pessoas, com uma densidade demográfica de 1.315,26 hab./km, a maior da Região Norte.

Em relação aos dados educacionais, a Cidade de Belém configura como a 4º pior capital segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mede habilidade em Linguagem e Matemática. Entre as 26 capitais brasileiras, é a cidade em 23º lugar com índice 0,369 para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual, o que torna mais desafiante ainda as pesquisas e estudos relacionados à educação nessa cidade.

Em 2015 a nota do IDEB para estudantes da rede pública estadual foi de 4,3, abaixo da meta que era de 4,5. Em 2017 a nota do IDEB das escolas estaduais foi de 4,6 para os anos iniciais e a meta estabelecida era de 4,8.

Belém está na posição 37 das 144 cidades do Estado para os anos iniciais com uma taxa de escolarização na faixa etária de 06 a 14 anos de 96.1%.

Esses dados nos mostram que o imenso desafio que havia por volta da década de 90, hoje está superado, pois o ensino pode ser considerado universalizado, e quase 100% das crianças na faixa etária estão sendo atendidas, mas devemos refletir sobre a qualidade desse ensino oferecido, pois mais do que estar matriculado é preciso ter o cuidado de oferecer desde condições de infraestrutura adequada, recursos materiais, merenda e transporte escolar de qualidade assim como oferecer professores qualificados e comprometidos com essa permanência e, sobretudo com a progressão com sucesso desses alunos e talvez isso tudo se reflita na nota do IDEB que ainda encontra-se abaixo das metas estabelecidas.

É preciso considerar também que a Cidade de Belém ainda não municipalizou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, então a rede pública estadual ainda divide com a municipal esse atendimento. São aproximadamente 200 (duzentas) escolas estaduais que atendem os anos iniciais, distribuídas para assessoramento pelas Unidades SEDUC na Escola (USES). São 11 USES que atendem Belém e o Distrito de Icoaraci.

Para nosso estudo, elencamos a USE 10 por ser local onde desenvolvemos atividade profissional desde 2013. Nosso foco está para as escolas que atendem somente anos iniciais, são 02 escolas, localizadas nos Bairros Cabanagem e Tenoné, periferia da Cidade de Belém, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Escolas participantes do estudo

Nº	Escola	Bairro	Nº alunos matriculados 2018	Professores efetivos participantes do PNAIC no período de 2013 a 2016
01	Escola 01	Cabanagem	295	02
02	Escola 02	Tenoné	391	02
		Total	686 alunos	04

Fonte: www.seduc.gov.br

A ESCOLA 01 situa-se no Bairro da Cabanagem, que atualmente configura entre os mais violentos de Belém com altos índices de assassinatos principalmente de jovens do sexo masculino. As motivações de tantos casos de violência, em sua maioria estão relacionadas ao tráfico de drogas, latrocínios, furtos e roubos.

Em relação às políticas públicas em atendimento no Bairro, o mesmo possui postos de saúde, delegacias de polícia, feiras livres e supermercados.

A população do Bairro é formada, segundo dados do Censo 2000 do IBGE, por aproximadamente 30 mil habitantes e as questões de saneamento básico são bastante comprometidas, são poucas ruas asfaltadas e com rede de esgoto.

O Bairro também sofre reflexos da urbanização desenfreada pela qual passa atualmente a principal avenida que cerca o bairro, a Augusto Montenegro, que está passando por obras relacionadas ao BRT, e também nos últimos dez anos vem recebendo muitas obras de condomínios de luxo e de classe média que provocam e interferem no cotidiano daquela comunidade.

A escola atende o ensino fundamental nos anos iniciais, em seis salas de aula, 28 funcionários, nos turnos manhã e tarde, com 295 alunos matriculados.

Possui água, energia da rede pública, fossa e lixo coletado periodicamente. Acesso à internet com computadores para a parte administrativa. Sala dos professores, da diretoria e coordenação, cozinha, sala de leitura, banheiro, biblioteca, almoxarifado, despensa e pátio coberto usado para recreação e aulas de educação física.

A ESCOLA 02 está localizada no bairro Tenoné, na Rodovia Augusto Montenegro que atualmente passa por intenso processo de urbanização fruto da construção do BRT e de inúmeros prédios residenciais, condomínios de alto padrão levando inúmeras pessoas da cidade a se deslocarem para o bairro e também fruto de especulação para construção de comércios, farmácias, grandes supermercados e etc.

O prédio escolar é próprio, necessitando de reforma com pouca acessibilidade, mas em condições satisfatórias de funcionamento.

A Escola atende o ensino fundamental nos anos iniciais, nos turnos manhã e tarde, com 391 alunos regularmente matriculados em 2018. São seis salas de aula, sala da direção, da coordenação pedagógica e dos professores, cozinha, refeitório, banheiros adequados, água filtrada e poço artesiano, com energia elétrica, fossa séptica e coleta de lixo. Não possui área de recreação e para atividades de educação física. Não possui ainda acesso à internet, sem computadores para os professores e com um pequeno laboratório de informática para atender os alunos.

2.3 OS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Segundo Minayo (2009, p. 64), a utilização de entrevista “tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vista a este objetivo”.

Duarte (2005) argumenta que as entrevistas são fundamentais quando se propõem mapear práticas visto que possibilitam ao pesquisador:

[...] um mergulho em profundidade, coletando indício de modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significam sua realidade e levantando informações consistentes que lhes permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coletas de dados. (DUARTE, 2005, p. 215).

A entrevista é um trabalho que precisa ter um rigor metodológico, envolve o preparo teórico e a competência técnica por parte do pesquisador para conduzir um diálogo aberto em situação de formalidade, mas que não fuja dos objetivos delineados pela pesquisa.

Para o Estudo de Caso, André (2005) destaca três grandes métodos de coleta de dados, como fazer perguntas através de entrevistas, observar eventos e ler documentos.

Para este estudo foram realizadas entrevistas para analisar os reflexos do PNAIC na prática pedagógica e verificar a compreensão dos sujeitos sobre a formação continuada e sobre a relação desta com a prática pedagógica e sobre o Programa e as possíveis mudanças identificadas por eles na prática realizada em sala de aula após a formação.

As entrevistas semiestruturadas seguiram roteiros previamente elaborados, respeitando a possibilidade de abertura para outros questionamentos gerados principalmente a partir das falas apresentadas por nossos interlocutores.

Martins (2008) sugere a atenção do pesquisador ao planejar a entrevista, no sentido de obtenção de algum conhecimento prévio sobre o entrevistado, ouvir mais do que falar e registrar os dados e informações relevantes para o estudo.

As entrevistas possibilitaram a participação ativa e reflexiva dos sujeitos que teceram observações acerca das dificuldades e possibilidades do PNAIC e a

influência deste sobre a prática pedagógica e a formação continuada de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram dois coordenadores pedagógicos e quatro professores efetivos que atuam nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que participaram das formações do PNAIC de 2013 a 2016 na cidade de Belém, ou seja, são todos os professores e coordenadores do local da pesquisa.

2.4 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Uma pesquisa que se proponha a estudar sobre a política pública de formação continuada e seus desdobramentos na prática pedagógica, implica inicialmente a necessidade de selecionar por produções científicas sobre o tema, para se ter uma clareza conceitual e construir subsídios teóricos que contribuirão para analisar os aspectos que serão observados na pesquisa de campo.

Com este estudo temos a intenção de compreender o que está sendo pesquisado sobre o PNAIC e a sua relação com a formação continuada e a prática pedagógica.

Ressaltamos que realizamos este estado do conhecimento até o período de junho de 2018 e ao introduzirmos o descritor “PNAIC” no Banco de Teses da CAPES apareceram 246 produções, sendo 164 dissertações de mestrado dos anos 2014 a 2018. Refinamos a busca para área de conhecimento e programas de educação e localizamos 41 produções com o tema PNAIC. Escolhemos os que mais se aproximam da nossa pesquisa, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Estado do conhecimento de 2014 a 2018

Ano	Instituição	Autor	Observações
2018	UFAL Doutorado	Silva, Abda Alves	A discussão está sobre os saberes docentes construídos na trajetória pessoal e profissional e a relação destes com os saberes apresentados no PNAIC
2018	Universidade de Tuiuti do Paraná	Manoela Soares	Este estudo procurou identificar as inovações implementadas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que participaram do PNAIC entre os anos de 2013 e 2016 na cidade de Curitiba-PR.
2014	UFPB	Patrícia Inácio da Silva	Investigou o processo de alfabetização e letramento e seus reflexos na prática pedagógica, relacionando dois Programas, o Pró-letramento e

			o PNAIC, sinalizando os avanços, mas identificando dificuldades na conceituação de letramento.
2015	UFPI	Claudia F. Duarte	Estudou as contribuições do Programa na reelaboração dos saberes e práticas dos docentes de Bom Jesus-PI.
2015	Unioeste	Paula Renata Amorim	Analisou o PNAIC como política pública voltada para erradicar o analfabetismo, destacando as fragilidades e potencialidades do Programa em uma pesquisa documental e bibliográfica.
2016	UFRO	Jéssica Gomes Assencio	Abordou o PNAIC a partir das contribuições para a prática pedagógica de alfabetização com possibilidade de construir e reconstruir conhecimentos, favorecendo o ensino e a aprendizagem.
2016	UFRGN	Paula Francear da Silva Eleutério	Analisou a repercussão do PNAIC na prática pedagógica relacionada a organização do trabalho na escola, com ações de rotinas e inserção das crianças na cultura escrita.
2016	UFMGs	Lidiane Malheiros Mariano	Analisou a aceitação do Programa pelos professores da rede municipal de Parnaíba/MS e suas possíveis mudanças nas práticas desenvolvidas em sala.

Ano	Instituição	Autor	Observações
2016	UFGO	Katia Ferreira de Assis	Analisou as mudanças ocorridas na alfabetização após a formação do PNAIC nas escolas da rede municipal de Jataí-GO.
2016	UEPG	Miriam Margarete Pereira da Cruz	Analisou os limites e avanços da implantação do PNAIC no desenvolvimento de políticas de formação como estratégia importante para mudar o panorama educacional e construir uma educação emancipadora que garanta a aprendizagem de todos.
2016	UFPA	Lilia Christiane Vanzeler Viana	Investigou a relação entre o PNAIC e a práxis pedagógica e identificou a uniformidade e homogeneidade que, ainda hoje, compreende a dinâmica interativa da sala de aula.
2017	USP	Paula Mangolin de Barros	Pesquisou a implantação da Meta 5, do PNE 2014/2020 verificando que a mesma ocorreu de forma uniformizada, desconsiderando as necessidades formativas de cada cidade o que acentuou a descontinuidade do processo com as mudanças políticas sofridas no governo federal. Há de se considerar que neste estudo, nos espaços pesquisados as professoras não participaram da formação o que em nosso entendimento gerou a falsa percepção de o mesmo foi apenas um curso de formação agravado pelo fato de nesses espaços muitas crianças ainda estão com dificuldades na alfabetização o que levou o estudo a refletir sobre estratégias para superar esses dados negativos.
2017	UFRGN	Camila Rodrigues dos Santos	Pesquisou sobre o PNAIC no Município de Natal-RN, seus avanços, retrocessos, mudanças e a representação social dos professores acerca dessa formação afirmando que os conhecimentos construídos, a troca de experiências, a relação teórico-prática são importantes tanto para reflexão sobre o fazer docente, quanto para o desenvolvimento de aprendizagens.

2017	UFPA	Michelle Castro Silva	Muito relevante a discussão sobre a profissionalização docente em nosso Estado considerando a formação continuada do PNAIC, que no contexto da Reforma do Estado brasileiro, ocorre em forma de treinamento e atualização especificamente para algumas áreas, para atender os objetivos das avaliações em larga escala e dos organismos internacionais e se em muitos aspectos sinalizam para a valorização ao serem efetivados, reforçam a precarização do trabalho dos professores.
2017	PUC RS	Marai Elisabeth Guimarães do Carmo	Estudou a base epistemológica e pedagógica do ciclo de alfabetização na perspectiva do PNAIC e identificou a necessidade do planejamento articulado e da importância das organizações didáticas e pedagógicas da escola para reflexão sobre novas formas de aproximar a sala de aula com as demandas do mundo atual no que diz respeito à alfabetização.
2017	UEPG	Kaite Zila Wrobel	Analisa como as ações do PNAIC contribuem para a efetivação do direito à educação e à aprendizagem sinalizando avanços e contribuições, bem como entraves e limitações decorrentes do modo de produção capitalista.

Quadro 2 – Estado do conhecimento de 2014 a 2018

(Conclusão)

Ano	Instituição	Autor	Observações
2017	Universidade de Vale do Sapucaí	Cristiano José de Oliveira	Analisa a formação continuada como condição fundamental para aprimoramento dos processos educacionais almejada como forma de melhorar a qualidade do ensino e ampliadas no Brasil desde a década de 1990, focalizando o professor-alfabetizador como importante agente para o aprimoramento do processo educacional em busca do que se convencionou chamar de qualidade da educação, num município localizado ao sul de Minas Gerais.
2017	UNESP	Andrea Ramos de Oliveira	Investigou a relação entre a formação continuada do PNAIC e a ação docente no trabalho com gêneros discursivos mostrando que na visão dos gestores, não houve integração entre o Programa e as ações desenvolvidas pelas escolas e ainda que muitos professores se recusaram a responder os questionários por não desejarem que suas impressões recheadas de críticas fossem divulgadas, levando a concluir que o PNAIC não representou mudança significativa por conta da não efetiva articulação entre MEC, a rede e as escolas sem promover mudanças no fazer docente.
2017	PUC Campinas	Dayse Cristina Carvalho de Jesus	Pesquisa interessante no sentido de ser autobiográfica relatando a participação da autora no PNAIC como forma de compreender o desenvolvimento pessoal e profissional onde com base na abordagem histórico-cultural, as lembranças da participação no curso em 2013, favoreceram a escrita de relatos e revelaram qual conhecimento foi apropriado durante o curso e que se encontra presente até hoje no fazer pedagógico, identificando que a proposta de sequências didáticas foi bastante significativa no trabalho docente da autora.
2017	UFAC	Maria do Rosário	Pesquisa analisou as pesquisas sobre formação continuada no Brasil, no período de 2013 a 2016 para verificar as temáticas

		Guedes Monteiro	abordadas e os referenciais teóricos predominantes e os resultados demonstram que há uma concentração no Ensino Fundamental I, com destaque para a Língua Portuguesa no aspecto alfabetização e letramento, predominantemente por meio do PNAIC.
--	--	-----------------	--

Fonte: www.capes.gov.br

As produções visitadas têm em comum a investigação sobre o PNAIC enquanto política pública voltada para a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e a relação com a prática pedagógica e se diferenciam quando se propõem a analisar cenários específicos, de sistemas de ensino e municípios onde a política foi implementada.

As pesquisas analisadas apontam resultados da formação dos alfabetizadores a partir do PNAIC aplicados em sala de aula e em sua maioria delimitaram-se a entender como vem sendo conduzida a formação, a partir dos materiais didáticos e dos encaminhamentos metodológicos específicos de aspectos que constituem o Programa, seja na linguagem, no letramento matemático ou na interdisciplinaridade.

Os estudos também referem-se sempre ao direito de todos a uma educação de qualidade, preocupação que já advém de um tempo nas políticas educacionais, e as produções colocam a efetivação desse direito a partir das formações do PNAIC como maneira de fornecer ao docente estratégias e condições para “melhoria” da sua prática pedagógica, sendo esta a única responsável pelo processo de alfabetização sem considerar várias outras condições objetivas que são de responsabilidade de nossos governantes e da própria gestão dos espaços escolares onde se efetivam.

É inegável, e as produções apontam para isso, que o PNAIC dá ênfase para a melhoria da prática pedagógica, mas também fica claro que não foram consideradas a realidade dos espaços e isso também contribuiu para muitas críticas em relação ao Programa e até mesmo em relação aos Orientadores de estudo e a forma como conduziram os momentos formativos.

De acordo com Soligo (2012), para desenvolver um trabalho pedagógico em qualquer processo de ensino aprendizagem, a realidade e o contexto são questões que interferem nos resultados, torna-se preciso que os formadores sejam capazes de "analisar a realidade, que é o contexto da própria atuação; planejar a ação a partir da realidade à qual se destina [...]" (SOLIGO, 2012, p. 1).

As pesquisas analisadas nos mostraram também que o PNAIC foi visto por muitos professores como uma valiosa oportunidade de aperfeiçoamento profissional, principalmente nas questões relacionadas a alfabetização e letramento, conceito amplamente divulgado e discutido nas escolas a partir do Programa.

Encontramos produções sobre o tema em todo País, identificamos que há um consenso que enquanto uma política pública, o PNAIC veio contribuir sobremaneira para as discussões sobre a importância da formação continuada, mesmo que críticas sejam feitas.

Observamos também que existe um entendimento de que essas iniciativas de formação continuada são válidas no processo de construção de uma educação de qualidade que começa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que se refletirá por toda a Educação Básica.

Importante também é comentar que os estudos identificados sempre se referem a um cenário específico de implementação do PNAIC, seja a rede municipal ou estadual em todo o País.

Identificamos ainda que os estudos demonstram uma imensa preocupação com o processo de alfabetização e sempre estabelecem o professor como uma figura central e assim a sua formação, seja inicial ou continuada, tem interferência direta nesse processo.

Os estudos apresentam ainda uma preocupação com a real continuidade, acompanhamento e sensibilização do PNAIC se efetivar, e que em algumas realidades são apenas repassadas as orientações do Programa sem considerar o contexto onde ele se efetiva e isso traz diferença em relação aos aspectos teóricos e práticos da prática pedagógica.

Em relação ao Estado do Pará, identificamos que as produções sobre o Pacto estão na UFPA e em sua maioria relacionam o Programa à rede municipal de ensino e a áreas específicas da Matemática ou Linguagem e também sobre as questões de políticas públicas e de profissionalização docente.

Em relação à UEPA, não localizamos produções sobre o PNAIC, e assim destacamos que este estudo é o primeiro no PPGED da Instituição, o que o torna mais desafiador, principalmente quando se propõe a apresentar o Programa e sua implementação na rede estadual, no cenário específico da Cidade de Belém, revelando a compreensão dos professores sobre o mesmo e identificando possíveis mudanças na prática pedagógica de alfabetização das escolas investigadas. Mas

devemos reconhecer que é inquestionável a contribuição da Instituição a respeito de outras políticas de formação de professores, seja inicial ou continuada.

Esta pesquisa concorda com as afirmações de Imbernón (2011) que defende que avaliar o impacto de um programa de formação continuada pode ser uma tarefa complexa, porém é imprescindível para legitimar e otimizar as práticas formativas, mas que para que isso ocorra de modo satisfatório é necessário esperar tempo suficiente para que as mudanças se concretizem, entendendo que por ser complexo as transformações ocorrem a longo prazo e se refletem na conduta dos participantes.

Assim, considerando que o PNAIC iniciou em 2013, entendemos que agora, passados seis anos da sua implementação, temos condições de avaliar a política pública de formação, identificar a compreensão que os envolvidos têm do Programa e observar mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização, desenvolvidas em sala de aula pelos professores e observadas por coordenadores pedagógicos das escolas estaduais, mudanças advindas desse modelo de formação, e é a isso que nos propomos em nosso estudo.

03 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL PÓS ANOS 90 E O PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Nesta seção iniciamos apresentando o contexto histórico da educação em nosso País nos anos 90 e anos 2000 e as influências a partir dos organismos internacionais, assim como o cenário para criação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto política pública, suas determinações legais, princípios, eixos orientadores e os materiais disponíveis.

Finalizamos a seção com as orientações estabelecidas para implementação do Programa nos sistemas de ensino, com foco para o Estado do Pará, para a Cidade de Belém e nas escolas estaduais escolhidas para investigação.

3.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – ANOS 90

Nos anos 90, a crise do capitalismo global já sentida nos anos 70 culminou em reforma estatal que fortaleceu a visão neoliberal¹ no mundo que se relaciona com a política de privatização, incentivo a competição e obtenção de lucro e tem ainda forte influência na formulação das políticas públicas, entre elas as relacionadas a educação.

A premissa neoliberal propõe a política educacional voltada para o financiamento e administração da educação, aproximando o setor privado, dando autonomia às instituições e maior eficiência no gasto público para conter a pobreza e atender minorias, responsabilizando a educação pelo crescimento econômico e pela formação de trabalhadores flexíveis e adaptáveis.

As reformas educacionais ganharam força a partir da crise do Estado do Bem-estar quando no mundo todo ocorreu o reordenamento das políticas sociais, com descentralização do Estado, a efetivação de critérios de eficiência e qualidade total e transferência de responsabilidades estatais para sociedade civil para além de atender as reivindicações de universalização da educação escolar e democratização

¹ Segundo Oliveira (2001), neoliberalismo é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica, dos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país.

de oportunidades, mas também para adequar a educação ao cenário de mudanças nas relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura.

Entre os organismos internacionais, o Banco Mundial é um dos principais interlocutores na América Latina e estabelece as regras de reestruturação econômica e de globalização em um contexto neoliberal de mercantilização e privatização, representando um conjunto de forças e ideias oriundas dos países centrais e para defender interesses faz a intermediação de tendências e projetos de financiamento, dentro de um pacote pronto de reformas, dentre as quais as educacionais.

Entre os princípios estabelecidos pelo Banco Mundial estão os da equidade social, relacionada à ampliação de oportunidades e inserção da mão-de-obra no mercado de trabalho.

As orientações a serem seguidas pelas políticas educacionais foram iniciadas efetivamente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990.

Esta Conferência foi convocada por agências internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial e contou com a presença de 155 países onde se traçou os rumos para melhorar os índices educacionais de países com piores indicadores do mundo e onde ali estiveram Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria, Paquistão e tantos outros.

Esse evento ratificou a importância da educação para o progresso pessoal e social, como um direito fundamental de todos e reconheceu que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino.

Segundo Shiroma et al. (2011) entre as estratégias acordadas na Conferência estavam as que deveriam considerar a necessidade básica de aprendizagem, fim da discriminação na educação, atenção aos portadores de necessidade sociais e valorização da aprendizagem. Assim, o Estado para atender essas metas via a necessidade de envolver a sociedade para ampliar o alcance da educação básica.

Para o Brasil, entre os principais indicadores a serem superados estava o alto índice de analfabetos e de evasão e repetência escolar dos ingressantes no

Ensino Fundamental e a universalização do atendimento no Ensino Médio de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos.

A partir dessa Conferência o Brasil se comprometeu a reduzir as taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico em um conjunto de ações com vistas a cumprir as metas firmadas nessa Declaração.

Oliveira (2000) destaca que dessa conferência resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos onde passam a ser traçadas a política educacional dos países considerados em desenvolvimento e os consensos que deveriam constituir as bases dos planos decenais de educação dos países signatários, entre eles o Brasil.

A partir da Conferência, os Países em desenvolvimento como o Brasil precisariam se estruturar para atender as necessidades básicas de aprendizagem para a vida na contemporaneidade.

Segundo Bortega (2005), a Declaração de Jomtien apresenta um quadro diagnóstico do contexto mundial catastrófico, mas aponta um clima de esperança onde o avanço científico e a paz mundial são tidos como elementos que tornariam possível a educação para todos.

A política que passou a ser vinculada nos “países em desenvolvimento” por meio de orientações de agências internacionais foi a “Educação para o alívio da pobreza” e a partir disso, todo o arcabouço jurídico passou a ser reformado para que o sistema de educação se voltasse às prerrogativas do capital.

O discurso humanitário que visa a defesa da educação foi fortemente influenciado pelos princípios econômicos, onde se concebe ao indivíduo a responsabilidade de planejar, medir custos e benefícios em favor da eficiência e eficácia do desenvolvimento do setor econômico.

Segundo Militão (2006), o Banco Mundial estabelece entre os principais problemas que afetam os sistemas educativos dos países em desenvolvimento: a) acesso; b) equidade; c) qualidade; e, d) redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas.

Além dessas orientações, o Banco Mundial prescreve que as prioridades educacionais devem recair sobre a educação básica, para ajudar a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho, melhorando a saúde, e dotando as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

Em relação ao Brasil também é oportuno mencionar que iniciamos os anos 90 com um governo que estabeleceu medidas controversas, como confisco de poupança, abertura do mercado interno para produtos internacionais e mais ações impopulares que culminaram com manifestações por todo o Brasil e terminaram com o impeachment do então Presidente Collor, em 1992.

Os rumos da reforma também foram ditados pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que desde o início dos anos 90 já afirmava a necessidade de se adequar a educação ao processo de reestruturação produtiva, assim dever-se-ia reformar os sistemas de ensino para adequá-los aos novos conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelos sistemas.

Assim, é claro nas determinações do Banco Mundial e da CEPAL que as reformas educacionais deveriam ocorrer como forma de adaptar a formação escolar as novas demandas do capital, num movimento de reestruturação geral da sociedade.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) também nesse período mostrou preocupação com a nova centralidade da educação e produziu nos anos de 93 e 96 o Relatório Delors que traça um diagnóstico da educação mundial começando pela mudança no cenário econômico, onde afirma que o fenômeno da globalização culminou em “um movimento em que todas as economias do mundo se tornaram dependentes dos movimentos de um conjunto mais ou menos importante de capitais, transitando rapidamente de um lugar para outro.” (DELORS, 2000, p. 37).

Muitas das indicações deste relatório estão voltadas para a ampliação da Educação Básica que deveria se voltar para o pluralismo de ideias e para a tolerância como modo de combater a violência e assim a educação deveria se sustentar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (viver com os outros) e aprender a ser.

O aspecto do aprender a fazer vincula à educação às exigências do mercado, a formação profissional, a adaptação ao capitalismo “está mais estreitamente ligado à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução” (DELORS, 2000, p. 93).

Para Jesus e Torres (2009), os anos 90 são marcados pela consolidação da ideologia neoliberal e uma desmobilização generalizada da população, referentes às

lutas sociais construída nos anos 80, e a instauração de uma política neoliberal da reprodução do pensamento capitalista.

A ideologia neoliberal consegue até mesmo substituir termos e conceitos do próprio indivíduo perante o Estado, como cidadão por cliente ou consumidor e serviços como saúde e educação são transferidos para o setor privado e ao Estado cabe ser somente regulador, objetivando a competição.

Segundo a retórica neoliberal a educação deve sair da esfera das políticas públicas e inserir-se na lógica do mercado, adotando padrões de qualidade total e cumprindo a função de formar cidadãos consumidores, competitivos e empreendedores.

Assim o discurso neoliberal também na área educacional refere-se a questões relacionadas a concorrência, tecnologia, qualidade total, flexibilidade da produção e sobretudo, formação de novas competências na mão-de-obra para atendimento das exigências impostas pelo modelo internacional de desenvolvimento econômico.

O Brasil nos anos 90 vive um contexto de reforma educacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e as muitas ações do Ministério da Educação (MEC) que objetivam mudanças curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e as muitas políticas de financiamento como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dentre outras.

A partir dos anos 90 o Brasil passa por novas definições políticas e econômicas, e também pela descentralização na educação, com a delegação de responsabilidades da União para os Estados, destes para os Municípios e destes ao sistema escolar, em regime de colaboração.

Segundo Saviani (2008), a política educacional em nosso país é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar problemas na área e terminam por serem descontínuas e pouco efetivas.

No Brasil, universalizar o atendimento do ensino fundamental, interpretado como educação básica, foi a meta a ser conseguida assim como agora havia a

necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista.

Assim, foi preciso mudanças nos papéis sociais da educação e conseqüentemente na organização legislativa que consolidou a tendência dos países em desenvolvimento de responder aos imperativos da associação submissa ao processo de globalização neoliberal que estabelece a necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador que contribuísse para amenizar a crise internacional capitalista.

A Educação Básica passou a ter o objetivo de atribuir a capacidade dos sujeitos de se tornarem empregáveis, onde relacionar à educação a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho implicou mudanças no arcabouço normativo da educação escolar.

Segundo Bruno (2001, p.17)

[...] a educação deixou de ser uma questão nacional e passou a ser pensada em termos globais: a formação das novas gerações da classe trabalhadora passa a ser equacionada tendo como princípio essa divisão global, em que se perpetuam e se agravam as distâncias no que se refere à qualificação entre os diferentes segmentos que a compõem, e entre aqueles condenados ao exercício da trabalho mais simples, insalubres e mal remunerados, e outros que se ocupam dos trabalhos e das funções mais complexas da economia mundial.

Nesse período surgiram ainda em nosso País Programas voltados para prestar assistência financeira às escolas como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, com a finalidade prestar assistência em caráter suplementar, a fim de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o que poderia contribuir para a elevação do desempenho escolar e também fortalecer a participação social e a gestão escolar.

Este programa relacionado a transferência de recursos financeiros da União diretamente às escolas atende ainda a uma exigência da Conferência Mundial de 1990 sobre a descentralização da gestão educacional, pois as escolas recebem recursos de acordo sua localização regional e com o número de alunos conforme dados do Censo Escolar.

Segundo Libâneo (2007), os objetivos dos Programas voltados para repasse de recursos financeiros estão para além de melhorar a qualidade do ensino

fundamental, mas também no sentido de envolver a comunidade escolar a fim de otimizar a aplicação de recursos.

Em 1996 é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei 9.424/1996, posteriormente transformado por meio da Lei nº 11.494, de julho de 2007, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A instituição deste Programa de repasse de recursos provenientes da captação de impostos baseado no número de alunos matriculados, consolidou responsabilidades e competências entre as três esferas do governo e permitiu ainda a possibilidade de fiscalizar se os recursos estão sendo utilizados de forma correta.

E para avaliar o andamento dos programas o governo criou Sistema de Avaliação da Educação Básica, as avaliações externas dos sistemas educacionais, para medir resultados e conseqüentemente o trabalho desenvolvido pelos professores no sentido de reduzir os problemas da educação à má gestão.

Segundo Frigotto (2009, p. 69)

As noções de qualidade total, empreendedorismo, MBA (Master in Business Administration) e a centralidade que assumem os processos de avaliação, constituem a base do fetiche que passa a ideia de que os problemas educacionais se devem à má gestão.

Já em relação aos professores, Santos (2000) alerta para o fato de que a educação em serviço se apresenta como a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, bem como para a circunstância de que o Banco Mundial valoriza mais o conhecimento do conteúdo das matérias do que o conhecimento pedagógico que os professores venham a ter.

Em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, legislação construída após um intenso processo histórico que envolveu participação de educadores e de políticos, que tentou alinhar as propostas as políticas de ajustes impostas pelo Banco Mundial, onde o papel do Estado e das políticas educacionais também são repensados.

A formação docente a partir desse momento estava, assim como outras ações, atrelada a valorização dos profissionais do magistério e estabelecia o acesso a formação continuada como direito. Essas mudanças movimentaram o contexto

escolar que agora exigia uma prática docente adaptável, flexível e em constante transformação.

A Lei estabelece a educação como direito social e subjetivo de todos, passa a ser vista como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia.

A LDB estabelece ainda a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, a distribuição mais clara das responsabilidades entre as esferas públicas em relação em nível de ensino (Art. 211); ampliação do percentual da receita dos impostos aplicados a educação (Art. 212); a elaboração de um Plano Nacional de Educação (Art. 214).

Segundo Cury (2010, p 368), já na Constituição de 1988 “conservou-se a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental, a vinculação de impostos ficou mantida; determinou-se a elaboração de um Plano Nacional de Educação e apontou-se o regime de colaboração como essencial para o sistema federativo na educação”.

Frigotto (1996) ressalta que a LDB consiste num projeto alheio aos anseios históricos da sociedade brasileira, fundamentada nas diretrizes político-administrativas e pedagógicas dos organismos internacionais, principalmente Banco Mundial.

Segundo Demo (1997), a LDB possibilitou muitos avanços, mas também retrocessos à educação nacional. Avanços referentes à integração da Educação Infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental; ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa); o avanço na concepção de educação básica vista como sistema de educação e não de ensino e o estabelecimento de padrões de qualidade.

Em relação aos entraves, Demo (1997) comenta que apesar de introduzir componentes atualizados a Lei não é inovadora, ainda tem visão tradicional que impede de perceber o quanto as oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população; referenda a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as mais modernas teorias de educação. A valorização do magistério não acontece no sentido de melhoria tanto do salário quanto da formação continuada dos professores; a formação docente não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento “saber fazer”.

O Brasil então vive um contexto de reforma educacional, muitas delas expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Sistema de Avaliação da Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, dentre outras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, apontam um currículo da educação básica que tem como objetivo atender as exigências da nova ordem mundial de formação voltada para as competências individuais, para atender o mercado que deseja um profissional que tenha iniciativa e inovação.

Este currículo deveria ser seguido por todas as escolas do país, representava pensamentos das classes dominantes para manter hegemonia, e estava expresso nos livros didáticos que para Faria (2000) “sistematiza a ideologia burguesa, amortiza o conflito realidade X discurso, dizendo que verdadeiro é o segundo”.

Na introdução dos PCNs (1997), o Ministro da Educação da época, Paulo Renato Souza afirma que se trata de “um instrumento útil nas discussões pedagógicas em sala de aula, na elaboração dos projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material”.

Contudo, os sistemas de avaliação nacional e o financiamento da educação através do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério), acabam impondo os Parâmetros Curriculares Nacionais como o currículo nacional e não apenas uma orientação, afinal, para conseguir um “controle” mais efetivo dos conteúdos, é necessário que o governo “sugira” aos professores os assuntos para ministrar nas suas aulas e isso é traduzido nos livros didáticos e no acesso às tecnologias da educação e comunicação, traduzidas em Programas com TV Escola e Informática Educativa.

Nesse período o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume programas como PNAE para garantir refeição nos dias letivos e o PNATE que repassa recursos para aquisição de veículos para conduzir alunos de localidades distantes as escolas e o PNLD e o PNBE para distribuir livros didáticos e obras literárias no apoio a alfabetização de crianças e jovens nas escolas de todo o país.

As políticas de formação nos anos 90 não alcançaram os resultados almejados, pois os investimentos eram de forma isolada fragmentada pulverizada e desarticulada onde prevaleceu a formação profissional em múltiplas atividades descontínuas e desvinculada da prática docente e apesar de ter reduzido taxa de analfabetismo e baixa escolaridade, a precariedade da formação docente ainda permanece e as avaliações mostram que apesar de todos os esforços os resultados estão ainda muito aquém do esperado.

Os reflexos desse modelo podemos perceber diariamente em nossas escolas, de forma bastante clara o quanto esse controle e fiscalização do Estado estão presentes no nosso meio educacional. Há uma cobrança excessiva sobre os professores e muitas vezes não se oferece mínimas condições nos espaços escolares, não há preocupação com a infraestrutura e com materiais adequados, mas há muita cobrança e fiscalização através de avaliações e de resultados, traduzidos em índices que não revelam a realidade de nossas escolas.

Entendemos que isso tudo faz parte de um projeto muito maior que envolve questões ideológicas e políticas reflexos da sociedade capitalista que vivemos onde a visão de mundo proposta interfere diretamente nas políticas educacionais que devem ser executadas por todos.

3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS ANOS 2000

Como muitas das metas da Conferência Mundial sobre Educação para todos de 1990 não foram atingidas, em 2000, a ONU organizou em Dakar um encontro para avaliar aquelas proposições, propor novas metas e adiar prazos até 2015 para melhorar alfabetização de adultos, eliminar disparidades entre os gêneros, garantir educação de qualidade para todos, reduzir a pobreza, entre outros.

A partir desse encontro, muitos eventos surgiram enaltecendo o papel da educação e da solidariedade idealizado por empresas privadas que financiam e fiscalizam com apoio do Banco Mundial, da ONU, UNESCO, UNICEF e PNUD.

Nesse momento, a educação é posta como responsável pela transformação social, assim passa a ter mais responsabilidades e tarefas a serem cumpridas.

O professor assume o papel social de contribuir para transformação, porém sem que as políticas assegurem condições dignas de trabalho.

O Brasil em 2002 iniciou com um novo governo com propostas de mudanças na educação, desde a creche ao ensino superior, com objetivo de levar escola pública de qualidade a todas as regiões do País.

Segundo Libâneo (2007), a educação nesse novo governo é uma área que deverá contar com diferenças de tratamento em relação ao passado próximo e distante. Agora é pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro e para garantir a educação como direito, é preciso que o novo governo obedeça três diretrizes gerais: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da redemocratização da gestão.

O governo nesse período via a educação como objeto de possibilidade de resgate dos valores sociais do ser humano, dividindo várias ações para as diversas modalidades de educação, com foco na inclusão social pela educação, para reduzir pobreza.

A inclusão social foi promovida via programas assistenciais, no intuito de amortecer os impactos da pobreza na economia, com o combate à desigualdade social, em modelos de acordo com organismos internacionais onde as ações desenvolvidas na educação agora tinha a formação de professores como uma das principais ações de governo considerando que a qualidade do ensino era primordial para a gestão.

Em 2007, pelo Decreto 6094/2007 surge o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estruturado em trinta ações para todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

O PDE institucionaliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador de qualidade da educação básica a partir dos dados da Prova Brasil², como forma de incentivar o acesso e permanência do aluno na escola e também dispõe sobre as diretrizes para a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação³, que prevê o regime de colaboração entre

² Prova Brasil: Avaliação para diagnóstico, em larga escala, realizada pelo INEP, o objetivo de avaliar a qualidade do ensino, em testes padronizados e questionário socioeconômico.

³ Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Uma das etapas do Plano de Desenvolvimento da Educação.

União, Estados e Municípios, com participação da família e da comunidade em programas de ações de assistência técnica e financeira para a mobilização social e melhoria da qualidade da educação.

A operacionalização do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está atrelada às condições de trabalho, salário e formação de professores.

Para Saviani (2009) a questão salarial foi garantida por meio do programa “Piso do Magistério”, porém as principais críticas dirigidas ao PDE referiam-se a não participação da sociedade em sua formulação; à falta de vínculo com o Plano Nacional de Educação em vigor; à ausência de uma política econômica que apontasse para uma ampliação dos recursos para educação; a forte presença de uma concepção de política educacional de resultados, ligada às exigências do mercado, as competências e à qualidade total.

O que se percebe é a expansão na oferta e o discurso político de que agora dependia do professor, que seria então o maior responsável pelo sucesso ou não da educação, pela viabilização de políticas governamentais a melhoria atrelada à formação sem muitas vezes considerar outros fatores como infraestrutura, compromisso político e condições de trabalho desses profissionais.

Taffarel (2007) ressalta que essas políticas não garantem a formação do pensamento crítico só construído em condições objetivas concretas, para ele há um aligeiramento e desqualificação da formação e acirra ainda mais a separação entre quem elabora as políticas e o trabalho pedagógico do professor, quem efetivamente executa todos os dias em salas de aula.

Em 2009, o Decreto 6755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica onde no artigo 1º estabelece que a finalidade da Política de Formação é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

O Artigo 2º que estabelece os princípios da Política cita no Item X “a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino”; e no Item XI “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) criado em 1996 com objetivo de melhorar a educação no País com diversas metas importantes que não foram alcançadas e também não se conseguiu estabelecer punições para estados e municípios que não as cumprissem. Foi revisto e sancionado em 2014 pelo Congresso Nacional através da Lei 13.005/2014 com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país.

O documento estabelece diretrizes voltadas para erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar desigualdades educacionais; melhorar qualidade do ensino; ampliar área tecnológica e científica; ampliar a aplicação de recursos públicos na educação; melhorar a formação profissional; promover sustentabilidade socioambiental; valorizar os profissionais da educação e propagar a igualdade, respeito à diversidade e ampliar gestão democrática da educação.

Os principais desafios estão em relação a evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada de professores e expansão do ensino profissionalizante.

Aos estados e municípios cabe elaborar planejamentos específicos para aproximar o plano de suas demandas e necessidades locais.

O acompanhamento do PNE deve ser feito a cada dois anos e as metas atingem da educação infantil ao ensino superior com foco na inclusão, aumento da taxa de escolaridade, capacitação, plano de carreira, gestão e financiamento.

Em relação ao Ensino Fundamental, foco de nosso estudo, torna-se necessário mencionar que foi instituído pela Lei Nº 11274/2006, o Ensino Fundamental de 09 anos, como forma de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade, foi ampliado o ensino fundamental para nove anos.

A discussão sobre a ampliação dessa modalidade de ensino começou a ser feita no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005 com prazo máximo para todos se adequarem até 2010.

Conforme o Plano Nacional de Educação (PNE), a determinação legal, Lei nº 10.172/2001, de implantar progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade, objetiva oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Entendemos que mais do que ampliar esse acesso, colocando crianças de seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental deve-se organizar todo o sistema e oportunizar o contato da criança com o atendimento em creches e na oferta de uma Educação Infantil de qualidade, o que sabemos que na prática não se faz por conta dos poucos e raros espaços de creche que os Municípios possuem o que deixa uma boa parte desse universo da população fora de atendimento e também dos espaços insalubres e sem as mínimas condições onde se oferece a Educação Infantil em muitos Municípios.

É necessário mais do que ampliar a oferta pensar também em cada vez mais oportunizar ao professor aperfeiçoamento profissional através da formação continuada para que este tenha condições de atender e oferecer um ensino de qualidade a esta criança, que possa realmente prepará-la para as demais etapas de ensino e assim contribuir nesse processo de se construir uma educação verdadeiramente de qualidade, mas sem esquecer também das condições de infraestrutura e de materiais para que o trabalho seja realmente produtivo e que envolva todos da escola e a comunidade em geral.

Todas essas ações envolvem planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos.

Assim, a Lei no 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o estado a oferecer o atendimento, mas torna-se necessário lutar para que além do acesso se tenha condições efetivas de oferecer o melhor para essa criança.

As propostas pedagógicas devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo.

Ao reconhecer as crianças como seres íntegros que aprendem a ser e a conviver consigo mesmas, com os demais e com o meio ambiente de maneira

articulada e gradual, as propostas pedagógicas devem buscar a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores.

Dessa maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articulados com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.

Para que todos esses aspectos sejam construídos entendemos que é necessária parceria efetiva entre União, Estados e Municípios no sentido de que todos os professores da educação básica tenham nível superior e que os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio tenham formação na área que lecionam e que na formação continuada, esses professores tenham a pós-graduação garantida na sua área de conhecimento.

Assim, podemos refletir que em relação à educação, apesar das muitas determinações legais o que prevalece na prática é a atuação docente, na sala de aula, todos os dias, exercida ainda num trabalho solitário e sem valorização que depende muito mais do esforço individual de cada profissional do que do compromisso de nossos governantes.

Os programas representam avanços, mas também identificamos muita descontinuidade, sem haver real compromisso na execução, e assim o que predomina são ainda velhas práticas, sem inovação, sem a preocupação de se problematizar a partir do conhecimento teórico. Talvez isso ocorra por conta de as ações serem pensadas a nível macro sem haver uma adequação para os espaços onde elas se efetivam, o que termina por não dar continuidade às muitas iniciativas e isso se reflete nos indicadores nada animadores no que se refere à educação e a aprendizagem em nosso país.

Em relação do Estado do Pará, mais especificamente a cidade de Belém, podemos comentar que, considerando o fato de termos entrado na rede estadual em 1994, acompanhamos muitos desses Programas e podemos inferir que, na prática,

eles ocorriam sem o devido planejamento e naquele momento não se discutia sobre a importância da formação para os professores, nem para diretores e coordenadores.

Muitas das determinações que vinham em forma de Programas não se efetivavam no espaço escolar pelo não planejamento da rede e até mesmo pelo desconhecimento dos envolvidos na execução e principalmente pelos professores que por não participarem das discussões não entendiam nem eram motivados a realmente se empenharem na efetivação dos mesmos e assim, na mesma medida que chegavam, também eram extintos e dependendo do programa a comunidade escolar pouco percebia sua existência.

Eram teoricamente programas prontos, porque vinham em modelos a serem seguidos, elaborados via governo federal e sem considerar nossa especificidade e nossas singularidades enquanto região amazônica. Recebíamos apenas material impresso com orientação para execução, porém, o que existia na prática era o descaso dos governantes e o pouco interesse da comunidade escolar em efetivar tais mudanças e não perceber a importância desses programas para a transformação dos muitos desafios que enfrentávamos no espaço escolar.

Em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recordo que todo o material foi distribuído para cada professor em caixas lacradas e fomos informados pela direção da escola que a partir daquele momento deveríamos seguir as novas orientações curriculares que estavam ali contidas, porém sem formação alguma, muito menos discussões.

Na prática a maioria das escolas nunca usou tal material, eles ficaram dentro dos armários da direção e nem no momento do planejamento eram socializados.

Outro programa que veio em parceria com a Fundação Roberto Marinho foi o “Programa TV Escola”, com uma formação, na forma de aperfeiçoamento realizada pela UFPA, e também com inúmeras locadoras em determinadas escolas, com muitos materiais didáticos como livros, revistas, jogos e demais instrumentos para aulas de biologia e fitas VHS, com acesso liberado aos professores através de empréstimos, porém a grande dificuldade era conseguir encontrar um polo que funcionasse de fato e também com materiais suficientes.

Em relação a formação continuada de professores entendo que foi um avanço naquele momento, já que antes nem se falava sobre isso, mas por conta de raras escolas possuírem televisão e vídeo, o programa não foi expandido, não

tínhamos como executá-lo na prática e por mais interessados que os professores fossem, na prática continuávamos com livros didáticos, lousa e giz para dar as aulas.

Nesse período o discurso da tecnologia chegou às escolas, na teoria, através de inúmeras formações, onde o acesso dos professores era bastante restrito e poucas escolas tinham laboratório de informática e àquelas que tinham espaço não tinham profissional qualificado lotado para orientar tanto alunos como professores, o que os tornava ociosos, trancados, sendo danificados pelo tempo e pela falta de uso.

Naquele momento, como os dados relacionados à evasão e a distorção idade série e reprovação eram alarmantes nas escolas estaduais, foi criado o programa de Aceleração da Aprendizagem.

Esse programa era para as séries finais do ensino fundamental, geralmente atendia alunos que estavam na escola há bastante tempo e que não conseguiam avançar. A metodologia sugeria trabalhar por projetos iniciando com tema gerador onde as atividades eram concluídas a cada bimestre e o aluno tinha oportunidade de concluir o ensino fundamental em menos tempo com o objetivo de inseri-lo no Ensino Médio para que esse vislumbresse uma colocação no mercado de trabalho.

No início ocorreu a seleção e formação dos professores, mas depois o programa foi sendo esvaziado por conta da falta de apoio da própria SEDUC em fornecer até mesmo material para a execução das atividades, isso desmotivou os professores e assim o programa se extinguiu.

Assim, nossa reflexão vai para a importância da real efetivação dos muitos programas, que fazem parte das políticas educacionais.

Considerando todo o processo histórico da educação, que já foi mencionado acima, podemos inferir que avanços ocorreram sim, mas não podemos negar o “olhar” crítico para observar que para atender as exigências dos organismos internacionais nessa lógica neoliberal, os sistemas de ensino adotavam as muitas determinações, em modelos de formação que já vinham prontos, mas sem as devidas orientações sobre como efetivá-los em realidades tão distintas nesse nosso imenso País.

Para a efetivação desses modelos de formação e programas que chegavam às escolas, as formações aos professores, quando ocorriam, eram feitas por iniciativas das equipes das escolas com orientações para que os professores apenas executassem sem oferecer condições para tal, isso gerava desestímulo e as propostas não iam adiante.

Outro aspecto a considerar é que o acesso às formações oferecidas pela SEDUC era privilégio de poucos e os professores, que deveriam ser os mais contemplados, muitas vezes nem sabiam das formações e o discurso que se afirmava é de que não se poderiam tirá-los de sala de aula, o que sabemos em muitos casos ainda é realidade em nosso sistema de ensino infelizmente.

Assim, aos professores cabia desenvolver em sala de aula orientações que muitas vezes não entendiam, e isso faziam com os programas não surtisses o efeito desejado, de oferecer uma educação de qualidade que realmente combatesse a evasão, a repetência e a distorção idade série.

Nesse sentido, entendemos que a escola é reflexo da sociedade o sistema recebe a determinação do organismo internacional, repassa para as secretarias os modelos prontos de programas e cria mecanismos de controle e fiscalização dessas políticas educacionais, porém sem apoio efetivo elas ficam difíceis de serem executadas plenamente e terem seus reais objetivos atendidos.

Ao professor exige-se cada vez mais e pouco se faz em relação a oferecer condições dignas de trabalho, que envolvem a questão salarial, mas também envolve questões como ter um espaço adequado para trabalhar, com materiais e equipamentos e uma formação que o conduza a profissionalização.

A seguir, refletiremos sobre o PNAIC, esse modelo de formação continuada que chegou nas escolas de todo País a partir de 2013 para os professores dos anos iniciais e que é o objeto deste estudo.

3.3 O PNAIC COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A discussão nacional sobre a necessidade de uma formação continuada para atender especificamente os anos iniciais da Educação vem sendo delineada desde 2006 quando houve a ampliação do ensino fundamental para nove anos com a entrada das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental.

O que ocorreu foi que as avaliações externas realizadas após a instituição da Lei sobre a entrada da criança mais cedo, aos seis anos no ensino fundamental, mostraram que o aluno ainda estava chegando no final do ensino fundamental sem realmente dominar aspectos relacionados à leitura, escrita e interpretação de textos.

A partir dos resultados nada satisfatórios sobre os níveis de alfabetização das avaliações externas em larga escala sobre o Brasil houve a necessidade de se orientar os professores para trabalharem com a alfabetização como forma de combater o chamado analfabetismo funcional.

Para Paiva (1987), analfabetismo funcional foi um conceito que se desenvolveu no cenário educacional a partir da década de 1960 e compreendia, inicialmente, que a alfabetização era fundamental às atividades realizadas no dia a dia dos trabalhadores nas técnicas de leitura e escrita e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social.

A partir da década 90 o conceito veio novamente à tona após as sucessivas transformações tecnológicas que mostraram a extrema importância de se fazer compreender e se comunicar oralmente e pela escrita.

Segundo o caderno de apresentação PNAIC 2015 os “indicadores insatisfatórios de alfabetismo funcional favoreceram o aparecimento de medidas que incidiram diretamente sobre as práticas pedagógicas, em especial, dos professores alfabetizadores, tornando-os o centro do debate pedagógico”. Assim, temáticas sobre alfabetização e letramento ganharam relevância e mobilizaram reflexões sobre os processos de formação continuada para professores dos sistemas públicos de ensino.

Em 2012, o IBGE contabilizou 27,8 milhões de analfabetos funcionais, definidos pelo instituto como pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos e isso sinalizou que seriam necessária políticas públicas mais efetivas relacionadas a educação.

Assim eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC.

Assim, em 2012 surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como uma política pública, criada por meio de acordo entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios através do MEC em parceria com universidades públicas e secretarias de educação estaduais e municipais.

O objetivo principal desse acordo foi contribuir para a formação continuada de professores que atuavam diretamente com crianças de seis a oito anos, visando

fortalecer o trabalho pedagógico do processo de alfabetização desenvolvido nas escolas de ensino fundamental de todo o país.

O PNAIC é um acordo que visa o atendimento da Meta 05 do Plano Nacional de Educação – PNE - Lei 13.005 de 25/06/2014 que propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, aos 08 anos de idade, o que está claramente estabelecido na estratégia:

5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014).

O Art.1º da portaria 867 de 04 de julho de 2012 do Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União nº 129, de 05 de julho de 2012 instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipal de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

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

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC. (BRASIL, 2012, p.1)

O Artigo 5º estabelece ações que objetivam:

I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - Reduzir a distorção idade- série na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p.2)

O Artigo 6º determina **quatro eixos de atuação** entre os entes envolvidos no PNAIC. São eles: I formação continuada de professores alfabetizadores; II materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III avaliação; IV gestão, controle social e mobilização.

Quadro 03 – Eixos de atuação do PNAIC

(Continua)

Nº	Eixo	Atividades/Estratégias
01	Formação Continuada	Eixo principal do PNAIC. É componente essencial da profissionalização docente e deve ser integrada ao cotidiano, valorizando e respeitando os diferentes saberes e a experiência docente. Formada por atividades e conteúdo, que visam contribuir para o debate sobre os direitos de aprendizagem, envolve ainda o planejamento, avaliação, o acompanhamento da aprendizagem, o conhecimento e uso dos materiais adequados para se conseguir o sucesso e qualidade da educação e aperfeiçoamento da prática pedagógica docente.

Nº	Eixo	Atividades/Estratégias
02	Materiais Didáticos	São materiais específicos para alfabetização que envolve livros didáticos, jogos pedagógicos, obras literárias entre outros. Nesta perspectiva, o programa firmou o compromisso de assegurar às escolas variados recursos didáticos e ressaltou que tais recursos precisam, ao mesmo tempo, favorecer a reflexão sobre a língua e possibilitar a realização de atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos.
03	Avaliação	São realizadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais – INEP, através da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, além de apresentar informações contextuais sobre o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. É censitária, e aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental.
04	Gestão, mobilização e controle social	Objetiva incentivar o diálogo e a colaboração entre os entes públicos na garantia das formações para toda a rede de ensino.

Fonte: www.pnaic.mec.gov.br

Para maior agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNAIC o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) ou (SISPACTO).

As ações iniciaram em 2013 em todo o Brasil, com a formação continuada dos professores com foco na discussão sobre a alfabetização, na perspectiva do

letramento, envolvendo as redes de ensino estaduais e municipais e as Instituições de Ensino Superior (IES).

Em cada de execução o PNAIC privilegiou um tema para aprofundamento das questões pedagógicas em diversas áreas do conhecimento, na perspectiva interdisciplinar de organização do trabalho pedagógico, avaliação e gestão com carga horária diferenciada, conforme quadro abaixo:

Quadro 04 – Áreas de formação do PNAIC

(Continua)

Ano	Área	Estratégias	Carga Horária
2013	Linguagem	Estudo, planejamento e socialização da prática pedagógica voltada para o letramento	120 h

Quadro 04 – Áreas de formação do PNAIC

(Conclusão)

Ano	Área	Estratégias	Carga Horária
2014	Matemática	Planejamento de sequências de atividades, desdobradas a partir da escolha de gêneros textuais.	160 h
2015	Gestão Escolar, Criança e Interdisciplinaridade	Reflexão sobre tempo e espaço, fortalecendo identidades sociais e individuais	100 h
2016	Leitura, Escrita e Letramento Matemático	Reflexão da prática docente com organização do trabalho pedagógico voltado para alfabetização e letramento	100 h

Fonte: www.pnaic.mec.gov.

O PNAIC é desenvolvido por ações que estimulam a reflexão do professor sobre o tempo e o espaço escolar e está dividido em cinco princípios orientadores.

São eles:

Quadro 05 – Princípios orientadores do PNAIC

01	currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
02	Integração entre os componentes curriculares;
03	Foco na organização do trabalho pedagógico
04	Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento
05	Ênfase na alfabetização e letramento das crianças.

Fonte: www.pnaic.mec.gov.

Em 2013 a formação foi sobre Língua Portuguesa na perspectiva da alfabetização e letramento. Em 2014 a temática abordada foi o letramento matemático.

Em 2015 ampliou-se as demais áreas do conhecimento visando educação integral de crianças no início do processo de escolarização.

Os cadernos de formação são assim divididos: Caderno de apresentação; Caderno para gestores e equipe pedagógica das secretarias de educação; e Cadernos de estudo a serem utilizados nos encontros de formação que envolve temas como:

Quadro 06 – Temas dos Cadernos de formação PNAIC

01	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização;
02	A criança no ciclo de alfabetização;
03	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização;
04	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização;
05	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização;
06	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização;
07	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento;
08	Organização da ação docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização;
09	Organização da ação docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização;
10	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes.

Fonte: www.pnaic.mec.gov.

Em relação aos materiais pedagógicos para serem usados nas ações de alfabetização foram disponibilizados pelo Programa caixas de Jogos Educativos, acervos do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Livros Literários Infantis compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas,

parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos e obras complementares para uso em sala de aula.

Segundo o documento oficial do PNAIC, os materiais encaminhados para as escolas para desenvolvimento das ações do PNAIC são os seguintes:

Cadernos de apoio para os professores matriculados no curso de formação.

Livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e respectivos manuais, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para cada turma de alfabetização.

Obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares para cada turma de alfabetização.

Jogos pedagógicos para apoio à alfabetização para cada turma de alfabetização.

Obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) para cada turma de alfabetização.

Obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE para os professores alfabetizadores.

Tecnologias educacionais de apoio à alfabetização para as escolas. (BRASIL, 2012, p. 31)

O MEC orienta ainda que as secretarias de educação podem, também, complementar os acervos e garantir a aquisição, manutenção e uso de equipamentos tecnológicos que permitam ao professor planejar situações didáticas diversificadas que estimulem a ampliação do letramento, tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores.

O PNAIC ainda disponibiliza um site com informações sobre o programa, todo o material utilizado nas formações e ainda oferece o apoio de textos para reflexão e estudos complementares para que o professor tenha acesso a teorias e concepções sobre assuntos relacionados à alfabetização e ao letramento, o que com toda certeza apresenta um grande acréscimo teórico à formação continuada e colabora para a melhoria na compreensão dos processos de aprendizagem e na desmistificação de conceitos e definições instalados durante anos da formação docente.

Em relação a alguns conceitos consideramos importante que para o PNAIC a escola é um espaço social, de convívio e sensibilidade, de construção do conhecimento onde as pessoas interagem, têm contato com a heterogeneidade e a individualidade, assumindo diferentes papéis sociais e promovendo a aprendizagem dos alunos, considerando seu tempo e suas especificidades. É um espaço plural que

deve considerar a diversidade como parte da essência e não como algo que justifique a exclusão.

A escola é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita. Isso é fato. Mas se é seu papel ensinar sobre os usos da língua nas mais variadas situações, então também precisa se ocupar de sua modalidade oral. Porém, os alunos chegam ao Ensino Fundamental com um domínio razoável da linguagem oral, de modo que esta não precisa ser ensinada em si mesma, nem seus usos mais informais, aprendidos nas interações familiares e pré-escolares.

O que cabe à escola ensinar são os usos mais formais e públicos da comunicação oral, e cabe à escola, igualmente, considerar a necessidade de reflexão sobre o fenômeno da variação linguística.

Assim, a produção e a compreensão de gêneros orais menos familiares, bem como o domínio da norma linguística de prestígio social, para ser usada quando a situação exige, são também responsabilidade da escola, e esse trabalho requer planejamento e organização, como os demais eixos do ensino (BRASIL, 2015 p.13).

O aluno para o PNAIC é visto como aquele que constrói o conhecimento do mundo num processo ativo de elaboração da realidade, onde quem aprende não é apenas objeto da ação daquele que ensina, mas sujeito ativo dos processos de conhecer.

Para o PNAIC o processo ensino-aprendizagem ocorre com base em princípios educativos que visem garantir a todas as crianças os direitos de aprendizagem, de modo que incentive os professores a considerarem o que as crianças sabem e o que precisam saber, bem como sobre o que é necessário para ensiná-las e como elas aprendem, sendo que elas têm o direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita, pois para o Pacto, não se lê e se escreve no vazio.

3.4 O PNAIC NO ESTADO DO PARÁ

Mapa 01 - O do Estado do Pará



Fonte: www.ibge.com.br

No Estado do Pará, o PNAIC é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DEINF) e tem como parceiros a Universidade Federal do Pará (UFPA) e atualmente tem ainda como parceiros o Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOR), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Faculdade da Amazônia (FAMAZ) e a UFOPA a partir de 2017.

A parceria refere-se à organização da formação para os orientadores de estudo que formarão os professores nas escolas e elaboração de material de apoio para essas formações orientadas pelos professores das IES com experiência em formação continuada.

As ações do PNAIC iniciaram-se em janeiro de 2013 e envolveram inicialmente mais de 95 municípios paraenses com a oferta de formação continuada a todos os professores das redes públicas estaduais e municipais do ciclo da alfabetização, com o objetivo de aprimorar e criar novas metodologias para serem trabalhadas em sala de aula, tendo como foco os fundamentos teóricos, conceituais, metodológicos e práticos da língua portuguesa na perspectiva da alfabetização e letramento.

Segundo dados da SEDUC, desde 2013 o PNAIC já contribuiu para a formação de aproximadamente 1.180 professores e atendimento de 141 mil crianças.

Em 2014 as ações continuaram e o trabalho com a alfabetização da língua foi mantido articulado à alfabetização matemática, onde a organização do trabalho pedagógico primou pelo planejamento de sequências de atividades, desdobradas a partir da escolha de gêneros textuais.

Para a SEDUC um dos objetivos do Pacto é fazer com que as novas metodologias contribuam para o desenvolvimento da educação nos diversos municípios paraenses, no sentido de aprimorar a prática pedagógica o que irá contribuir para uma educação de qualidade com vistas a mudar os resultados não positivos em relação a alfabetização que comprometem todo o processo educacional no Estado.

A partir de 2016, considerando a necessidade de uma maior participação da comunidade escolar nas ações do Pacto, os coordenadores pedagógicos foram convidados a participarem dos encontros.

Para 2017, a mudança foi a inclusão da formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil e para os professores articuladores do Programa Novo Mais Educação com o objetivo de evitar rupturas e fazer ligação entre os Programas, como forma de transformar a política educacional em política de estado, em consonância com a política pública para educação implementadas no País como um todo.

O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE 17/2017 é estratégia do MEC que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, ampliando a jornada escolar e otimizando o tempo de permanência na escola através do acompanhamento pedagógico e diversas atividades de artes, cultura, esporte e lazer.

O Estado do Pará, assim com muitos Estados brasileiros enfrenta inúmeros desafios em relação a educação, um deles é a defasagem idade-ano, a evasão e a repetência escolar que requer atenção para detectar que fatores influenciam tal situação, agravado pela infraestrutura de muitos espaços escolares resultado de abandono de muitos governantes, que se refletem nos índices nada animadores em relação a educação paraense.

Infelizmente nosso Estado aparece em pesquisas como o pior do País no que se refere a educação, com a mais alta taxa de evasão em todas as etapas, segundo dados do Censo Escolar, chegando a 16% no Ensino Médio.

Dados do UNICEF apontam que o Pará tem mais de 8% de crianças e adolescentes na faixa etária de 04 a 17 anos que estão fora da escola, chegando no ensino médio com índice alarmante de 25% sem a devida matrícula.

Em relação a promoção e repetência, ficou entre os cinco piores estados brasileiros, índice entre 13 e 15%.

Há um evidente descaso que se reflete nas muitas greves que ocorrem na rede estadual, falta de merenda e transporte escolar, escolas em espaços sem as mínimas condições e alto índice de violência que interferem no espaço escolar.

Segundo informações do Jornal Diário do Pará de 22/06/2017 o governo do Pará reduziu investimentos na área educacional, o que temos são muitas obras paradas por falta de recursos o que revela um descaso em relação a educação.

Em 2013 foi criado pelo governo o chamado “Pacto pela Educação no Pará” onde o objetivo principal era aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) até o final de 2017. Assim, foi elaborado um plano estratégico, para melhorar o aprendizado de crianças, adolescentes e jovens, para combater a evasão escolar e garantir a conclusão da Educação Básica, São sete ações que envolvem:

Quadro 07 – Ações do Pacto pela Educação no Pará

01	Aumentar o desempenho dos alunos do ensino fundamental
02	Melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio;
03	Investir na qualificação dos profissionais da educação;
04	Renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos
05	Aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos;
06	Envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais.
07	Fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar

Fonte: www.pa.gov.br/agenciapara

Essas ações de monitoramento e articulação serão as funções básicas do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará, composto pelo Comitê Estadual, pelos Comitês Regionais e Municipais e pela Equipe Gestora do Pacto na Escola.

Estão incluídos o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), o Projeto Aprender Mais, o Projeto de Qualificação da Gestão Educacional e

o Projeto de Apoio à Gestão Municipal e SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional).

Infelizmente passados cinco anos dessa proposta verificamos que esta iniciativa não trouxe melhoras efetivas para a área, os servidores não tiveram seu piso salarial reajustado, as reformas prometidas não foram feitas e os espaços escolares estão abandonados o que se refletiu diretamente nos índices deixando nosso Estado nos piores lugares na educação nacional.

Segundo o Relatório da Fundação Abrinq (2017), documento que contribui para a discussão das metas e monitoramento do progresso do País em relação a agenda 2030 com foco na educação de qualidade, oportunidades de aprendizagem, trabalho digno, crescimento econômico e erradicação do trabalho infantil mostra que temos o menor número de professores com diploma de ensino superior, a maior taxa de evasão no ensino médio e os piores índices do IDEB. Segundo este documento a população do Estado na faixa etária de 04 e 05 anos é de 281.479 e na faixa de 06 a 14 anos é de 1.400.673.

Nossas pesquisas em relação ao PNAIC nos remetem para a adesão do Estado do Pará ao Programa em 2013 como forma de garantir a universalização da alfabetização aos 143 municípios paraenses, onde naquele momento envolvia ações de formação de professores, distribuição de material, monitoramento e apoio a gestão do projeto .

A formação continuada dos Orientadores de estudo estava a cargo da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA e a SEDUC cabia a seleção dos mesmos que seriam os formadores dos professores alfabetizadores, transferindo o conhecimento para os demais agentes do projeto.

Em 2016 criou-se um comitê com universidades, secretarias estaduais de educação e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A SEDUC então passou a dar apoio para os Municípios e não apenas a rede estadual para assumir a Coordenação integral das ações do PNAIC em 2017 e o Centro de Formação de Docentes (CEFOP) entre o 1 e o 3 ano do EF assim como o ensino infantil que foi incluído como alvo do programa também.

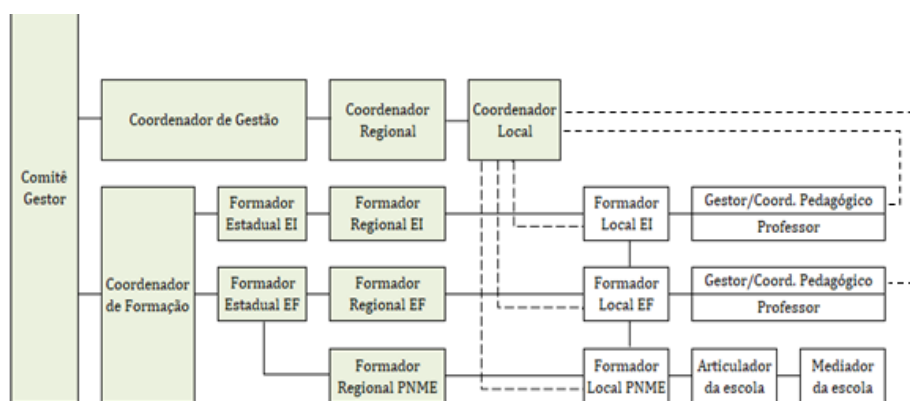
Em 2018 foi contratada uma consultoria por meio do Programa de Melhoria da qualidade e expansão da cobertura da educação básica do estado do Pará com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo consórcio entre o Instituto de Desenvolvimento Educacional Cultural e de Ação Comunitária

(IDECA) e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini, responsável pelo monitoramento e estruturação das ações do PNAIC que ainda objetivam promover a alfabetização na idade certa das crianças paraenses da rede pública de ensino.

Diante disso nos sentimos instigados a pesquisar no Diário Oficial do Estado sobre essas parcerias e constatamos que no dia 21/03/2018 foi publicado um extrato de contrato tendo como Instituição Financiadora o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) dentro do Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica no Estado do Pará e como empresa contratada para consultoria em serviços especializados de monitoramento e avaliação para atividades dentro do PNAIC o Consórcio IDECA/FCAV no valor de R\$4.552.647,27 (Quatro milhões, quinhentos e cinquenta e dois mil seiscientos e quarenta e sete reais e vinte e sete centavos).

Portanto na SEDUC o PNAIC é gerido pelo Consórcio IDECA/FCAV através da Diretoria de Ensino Infantil e Fundamental (DEINF), ligada a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), mas para que atinja os 144 municípios paraenses é preciso ações que iniciam com a estrutura, de acordo com as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais do programa no MEC, conforme quadro abaixo:

Organograma 01 - Organização do PNAIC no Estado do Pará



Fonte: www.pnaic.mec.gov.br

Quadro 08 - Atribuições dos Articuladores do PNAIC no Estado do Pará

(Continua)

01	Comitê Gestor	É uma das principais lideranças do PNAIC com atribuições prioritárias de responsabilizar-se pela aprendizagem, definir metas a serem alcançadas por cada escola e pelo sistema público como um todo e articular as diferentes instâncias de gestão, mobilizando-as sempre no interesse maior da aprendizagem e chamando-as para o controle social
02	Coordenador de Gestão	Tem como atribuições principais: ministrar formação; acompanhar as atividades didático-pedagógicas, visando monitorar a assiduidade dos participantes da formação nos encontros presenciais e realizar a supervisão da formação em serviço desenvolvida. Na Seduc-PA, ele é representado por técnicos integrantes da DEINF.
03	Coordenador de Formação	Deverá articular e monitorar as ações necessárias ao desenvolvimento da formação, desde a seleção do grupo de formadores, até o processo de evolução das metas traçadas e os resultados das escolas nas avaliações. Na Seduc-PA, é representado por membro do CEFOR (Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará).
04	Coordenador Regional	Tem a função de supervisionar e avaliar o desenvolvimento do Programa nas escolas e será responsável pela formação dos coordenadores locais e pela realização de reuniões periódicas para acompanhar a realização das ações, além de indicar ações especiais de apoio a Municípios e escolas com maior fragilidade.
05	Coordenador Local	Supervisionará o desenvolvimento do Programa nas escolas da sua rede de ensino, por meio de visitas periódicas aos espaços para monitorar a formação e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola.

Quadro 08 - Atribuições dos Articuladores do PNAIC no Estado do Pará

(Continuação)

06	Coordenador Estadual	Responsável por planejar e acompanhar as atividades desses formadores e deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo.
07	Coordenador Estadual de Ensino Fundamental ou Ensino Infantil	Responsável por planejar e ministrar a formação com base no material didático selecionado pela rede. Além disso, deve acompanhar as atividades de formação e compartilhar boas práticas e identificar material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo.
08	Coordenador Regional de Ensino Fundamental, Ensino Infantil ou Formador Regional do Programa Novo Mais Educação (PNME)	Ele é responsável por planejar e ministrar a formação e deve acompanhar as atividades dos formadores e deverá, ainda, compartilhar boas práticas e identificar material didático aplicado às necessidades de formação dos professores, enriquecendo o processo formativo
09	Coordenador Local Ensino Fundamental, Ensino Infantil ou Formador Regional do Programa	Responsável pela formação e por identificar os dados da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) de cada escola; conhecer o material didático para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e

	Novo Mais Educação (PNME)	articuladores da escola. Identificar professores com maiores dificuldades para oferecer atendimento personalizado, orientando a busca de soluções para as fragilidades e os desafios encontrados.
10	Gestor ou Coordenador Pedagógico	Deverá colaborar com as discussões e apontar as dificuldades que a escola enfrenta, visando sua superação. Acompanhar, auxiliar e coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações na sua escola e propor soluções para as dificuldades identificadas organizando, com os professores, ações de apoio especial a alunos que requeiram reforço escolar.
11	Professor	Deverá colaborar com as discussões pedagógicas e à formação e apontar as dificuldades visando à sua superação e, também, planejar e executar ações pedagógicas em sua turma, utilizando os recursos didáticos selecionados pela Rede e outros que atendam diretamente à sua necessidade de aperfeiçoamento e às dificuldades de aprendizagem do aluno. Responsável, ainda, por aplicar as avaliações diagnósticas e acompanhar o progresso da aprendizagem de cada aluno de sua turma, organizar sua sala de aula e o tempo pedagógico num ambiente motivador para, diariamente, aprimorar a leitura, a escrita, a comunicação, as práticas colaborativas, o domínio dos fundamentos da Matemática, em uma perspectiva interdisciplinar.
12	Articulador da escola	Responsável pela formação dos mediadores de aprendizagem, coordenação e organização das atividades na escola, pela promoção da interação entre a escola e a comunidade, pela prestação de informações sobre o desenvolvimento das atividades para fins de monitoramento e pela integração do Programa com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Quadro 08 - Atribuições dos Articuladores do PNAIC no Estado do Pará

(Conclusão)

13	Formador da escola	Responsável pela realização das atividades e trabalhar para que as atividades, metodologias, conteúdos estejam em consonância com o trabalho desenvolvido pelos Professores que devem apontar quais são os obstáculos, lacunas e dificuldades que devem ser enfrentados no acompanhamento pedagógico.
----	--------------------	---

Fonte: www.seduc.pa.gov.br/pnaic

Na Cidade de Belém, foco de nosso estudo, a rede estadual organizou as formações do PNAIC em parceria com a UFPA. Inicialmente ocorreu a formação para os orientadores de estudos, tanto da rede estadual como da rede municipal, respeitando a especificidade e localização geográfica de cada município paraense. Após a formação cada orientador de estudo ficou responsável por uma turma de 25 a 34 professores.

A SEDUC, no período de 2013 a 2016, para a formação dos professores organizou as escolas estaduais por polos, com 05 turmas em cada polo, em encontros com 08h de duração que aconteciam um sábado por mês durante dez meses.

Nesses encontros, os orientadores desenvolviam com os professores as seguintes dinâmicas: Acolhimento, memória do encontro anterior, socialização das experiências desenvolvidas em sala, discussão sobre o que mudou na prática pedagógica após a última formação, reflexão sobre a temática do encontro, construção em grupos e discussão, planejamento de novas ações, organização das seqüências didáticas e propostas para os próximos encontros.

Após os encontros, os orientadores deveriam realizar visita nas escolas para observar a execução das ações e verificar possíveis mudanças nas práticas pedagógicas ou que ajustes deveriam ser feitos para que o processo de alfabetização tivesse êxito e todas as observações seriam foco de discussão no próximo encontro.

Ressaltamos que todas as ações desenvolvidas nos momentos de formação ainda eram acrescidas de atividades que deveriam ser feitas no site do SIMEC como forma de garantir o pagamento de bolsa de estudos que naquele momento tinha o valor de 765,00 para orientador de estudos e de 200,00 para professores alfabetizadores.

Em relação à formação do PNAIC na rede estadual, consideramos importante acrescentar que os professores alfabetizadores para serem cursistas deveriam ser efetivos e estarem inseridos no Censo Escolar do ano anterior. Ocorre que naquele momento verificou-se que a maioria das turmas dos anos iniciais ou estavam sem professor ou eram lotadas com professores temporários e esse fato fez com que a SEDUC após reunião com a UFPA oportunizasse a participação dos professores temporários, porém, sem receber a ajuda de custo.

Assim, nos encontros que ocorreram nos anos de 2013 a 2016, a maioria das turmas era formada por cursistas temporários, turmas com até 40 professores para cada orientador de estudo, e por não receberem bolsa muitos não se sentiam motivados a participar e isso também gerou muitos entraves para o andamento de muitas das ações do Pacto no Estado.

Esclarecemos que consideramos esse fato da participação dos temporários como um entrave por conta de que alguns professores não terem concluído todas as etapas do programa e a constante troca de servidores também gerou uma certa

descontinuidade do planejamento das ações e isso de certa forma comprometeu o sucesso maior do programa.

Mas, consideramos significativo ressaltar que nossa participação direta nas formações, como Orientadora de Estudos, nos permitiu observar que os momentos formativos foram importantes e promoveram mudanças no comportamento e atuação dos professores em sala de aula, claro que dos professores que estão mais comprometidos com a alfabetização, mais entusiasmados em desenvolver as metodologias aprendidas nos encontros e isso influencia o contexto escolar e na prática pedagógica e também contribui para diminuir os índices de evasão e retenção e também as ações quando socializadas aproximam a escola da comunidade, formando a rede colaborativa, mesmo que reconheça,os que como todo Programa demora um certo tempo para se perceber a sua real efetividade.

Em relação a USE 10 onde atuei como orientadora de estudos do Programa de 2013 a 2016, das 25 escolas atendidas pela USE, 12 escolas atendem os anos iniciais junto com os anos finais e ensino médio.

Em relação ao atendimento dos anos iniciais do ensino fundamental, temos 06 escolas que atendem somente este público.

São escolas localizadas em bairros periféricos da capital, consideradas de pequeno porte, com 06 salas de aula, que atendem em torno de 400 alunos, nos turnos manhã e tarde e onde a localização desses espaços está em áreas sem muitas condições de saneamento e infraestrutura e o mais agravante, são escolas inseridas em comunidades com altos índices de violência, motivada principalmente pela guerra do tráfico.

É comum em sala de aula, as crianças ainda em tenra idade, no início de sua escolarização, relatarem casos envolvendo até mesmo seus familiares e vizinhos, relacionados a brigas, confusões, assassinatos e perseguição policial. Daí a imensa responsabilidade dos professores em conduzir essas questões e ainda alfabetizar essas crianças. Isso requer que este profissional esteja realmente preparado para tão árdua tarefa, e entendemos os momentos de formação continuada como importantes aliados nesse processo.

04 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PNAIC

Esta seção se propõe a refletir mais especificamente sobre a formação continuada e a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica com foco para o PNAIC, seus princípios e modelos formativos trabalhados nos anos de 2013, 2014, 2015 e após 2016.

4.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC

Os documentos do PNAIC apesar de reforçarem a ideia da importância de uma formação continuada que seja consistente, enfatizam também que em nosso País muitos professores além de possuírem uma formação inicial muito frágil e questionável, desenvolvem suas atividades em locais precários, com poucas ou raras oportunidades de participarem de cursos de formação continuada.

Entendemos que a formação continuada precisa ser vista como uma oportunidade de melhoria e valorização da prática profissional que não está ligada somente ao aperfeiçoamento profissional, mas também aos planos de carreira, remuneração, e condições de trabalho adequadas e esses pontos já seriam afirmados na própria LDB quando afirma em seu Artigo 67 que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Assim, o professor é o principal mediador para o processo de qualidade do ensino e as formações contribuem para o seu aperfeiçoamento e para que possa planejar suas ações de acordo com as situações vividas em sala de aula, aspecto afirmado no parágrafo único do artigo 61 da LDB: “A formação dos profissionais da educação, deve atender as necessidades e especificidades do exercício de suas atividades”.

Em relação aos aspectos legais relacionados a formação continuada podemos citar também o Plano Nacional de Educação (PNE) que entrou em vigência no dia 25 de junho no ano de 2014 em decorrência do artigo 214 já previsto na Constituição Federal de 1988 e reforçado na LDB no artigo 9º, onde ambos dizem que se estabelecerá um plano nacional de educação para o desenvolvimento e qualidade do ensino nos diversos níveis.

O PNE apresenta metas e estratégias para o desenvolvimento da Educação no País, e as metas 15 e 16 referem-se à formação continuada dos professores com estratégias que visam:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (PNE, 2014, p.80).

A estratégia 15.3 cita a importância de se “aprimorar a formação dos profissionais”. A estratégia 15.11 diz que se deve criar uma política nacional de formação continuada de professores a partir de um ano de vigência desta lei, em colaboração com os entes federados e a estratégia 15.13 diz que nessas formações deve se levar em conta a experiência prática desses docentes.

Na meta 16 ela apresenta seis estratégias apontadas para:

Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, 2014, p.81).

Essas duas metas apresentam ações que legislam sobre a formação inicial e continuada que prezam a valorização do trabalho docente.

Na estratégia 16.1 o PNE destaca a demanda por formação continuada de maneira articulada com os estados, distrito e município, e a 16.2 diz que essa formação deve ser consolidada e que deve definir diretrizes para as atividades formativas.

Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. (BRASIL, 2004, p.21).

Portanto, a própria legislação já reforça a ideia de que é preciso pensar em uma formação que priorize um processo contínuo de aprendizagem do docente, que apresente uma qualificação consistente, onde o professor possa participar de forma ativa e crítica dos Programas que visam qualificar o seu trabalho.

A meta 18 diz que é preciso assegurar planos de carreira no prazo de dois anos, é o que diz também o inciso V da Constituição Federal “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira [...]”.

Por fim se percebe que nas metas e estratégias citadas pelo PNE, busca-se uma formação que tenha como finalidade promover uma reflexão acerca das práticas educacionais e que promova o aperfeiçoamento ético, técnico e político de cada educador.

Ao retomarmos o PNAIC observamos que há o entendimento de que é fundamental assegurar uma formação continuada, bem estruturada, com embasamento teórico consistente, que valorize a trajetória e experiência profissional, assegurando as condições necessárias para que exerçam seu trabalho com competência e entusiasmo.

Sabemos que a formação do professor se realiza todos os dias em sala de aula, nas dúvidas e conflitos cotidianos, mas é fundamental também oportunizar momentos de reflexão e discussão entre os profissionais, na troca de saberes e experiências, na problematização da própria prática docente o que só é possível, segundo o Programa, quando “a formação é integrada ao cotidiano da escola, com garantia de ambiente adequado e tempo para os momentos individuais e coletivos de estudo, sem prejuízo dos dias e horas letivos, assegurando os direitos dos estudantes” (BRASIL, 2012, p.05).

Para Gatti (2008, p. 57)

nos últimos anos do século XX tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia de atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho.

Nesse sentido a formação continuada na proposta do PNAIC é estruturada para permitir à reflexão da prática pedagógica com atividades permanentes onde nos momentos formativos, Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores, fazem o resgate da memória do último encontro, a leitura deleite⁴ a discussão teórica sobre o tema do encontro, a socialização das atividades realizadas na escola, análise de atividades destinadas à alfabetização e planejamento das sequências didáticas a serem realizadas em salas de aulas que servirão de base para a discussão nos próximos encontros.

Outro ponto importante discutido nos encontros é o enfoque sobre o planejamento, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica e os professores recebem orientações sobre o mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam que todos possam aprender efetivamente.

A proposta do programa é oportunizar também que os professores conheçam e aprendam a utilizar outros recursos e materiais didáticos complementares como jogos educativos e livros infantis de autores da nossa literatura.

O primeiro caderno de apresentação do PNAIC (2012, p.12) diz que os docentes devem selecionar e produzir recursos didáticos, e precisam atender critérios para atuar nos anos iniciais, ou seja, necessitam “ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem”.

A formação continuada para o PNAIC é focada na prática do professor e suas singularidades e tem como objetivo refletir, estruturar e melhorar a ação docente onde a metodologia propõe estudos, planejamento e atividades práticas que ao serem desenvolvidas em sala de aula possam modificar a prática pedagógica e contribuir para o processo de alfabetização e letramento de todos os alunos.

⁴ Segundo o PNAIC leitura deleite é uma estratégia a ser utilizada no início da aula quando o professor escolhe um texto para ler para a turma e depois fazer os comentários.

Sobre a formação do professor alfabetizador, os documentos de apresentação do PNAIC destacam que ela não se encerra com a conclusão do curso de graduação e reforçam o entendimento de um processo contínuo que considera a sala de aula, espaço fomentador de dúvidas e conflitos, como elemento de discussão coletiva e reflexões mais aprofundadas.

Sobre essa questão, é importante considerar as relações entre teoria e prática discutidas por Tardiff (2014, p.234) ao tratar que a prática docente “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”, numa proposição de superação da concepção tradicional predominante, redutora e contrária à realidade.

Para o PNAIC, a formação continuada tem o objetivo de formar educadores competentes e críticos, que proponham soluções criativas para os desafios, num permanente diálogo colaborativo entre escola e comunidade.

Portanto, entendemos que a melhoria da educação básica depende da formação de professores e das oportunidades oferecidas aos mesmos, e a formação continuada permite ao professor adquirir maior consciência de suas ações e ampliar o seu nível de reflexão que o ajude a compreender os contextos socioculturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida.

Considerando as constantes mudanças no mundo do trabalho, a sociedade precisa se adequar às novas exigências, onde não importa em qual área seja, é necessário que o profissional receba qualificação para exercer a sua função e desenvolver um trabalho de qualidade, e a educação não pode se isolar disso, pois todos os anos novos desafios surgem e é preciso que o professor saiba lidar com as dificuldades encontradas no dia a dia em sala de aula e para isso a formação continuada pode ser um aliado muito importante.

Para Viana (2017, p.12):

a formação surge em um contexto de mudanças sócio educacionais, em que aparecem novas perspectivas quanto aos objetos de ensino e aos processos de ensino e aprendizagem e devem ser voltadas para uma prática reflexiva que consolide a alfabetização das crianças dos anos iniciais.

De forma mais abrangente Viana (2017, p. 12) fez a seguinte colocação “a formação de professores para os anos iniciais, possibilita avanços na construção da identidade docente comprometidas com as ações pedagógicas”.

Nesse sentido a formação continuada aparece como um processo de desenvolvimento da prática do professor, que irá contribuir bastante para a construção de uma educação de qualidade, garantido assim a praticidade e a eficácia da sua ação pedagógica.

Dessa maneira a formação continuada deve atender as necessidades de educadores e educandos possibilitando qualidade no ensino e a aprendizagem do aluno, e devem fazer da escola um espaço de conhecimento, de convívio e de sensibilidade, dando condições imprescindíveis para a constituição da cidadania.

Os professores são assim peças fundamentais para garantir o direito a educação e contribuir para melhoria educativa e tem um papel significativo na escola e na sociedade.

Ramanowski (2010, p. 84) afirma que “reconhecer que a formação pode contribuir para a melhoria da educação, significa compreender a importância da profissionalização dos professores”.

É inegável que são muitos os benefícios para a educação quando um professor é atualizado, bem preparado, possui vários métodos para atrair a atenção do aluno, com aula motivada o que contribui para uma aprendizagem mais eficaz e se traduz no ótimo nível de desenvolvimento dos alunos em sala de aula, reforçando assim a importância da relação professor - formação continuada - escola - aluno - aprendizado.

Preis e Kaufman (2014, p. 956) afirmam que:

O professor do ciclo de três anos de alfabetização do Ensino Fundamental é desafiado na sua prática a oferecer meios para que o aluno sinta alegria e prazer na busca do conhecimento. Proporcionando a exploração de diversas linguagens, viabilizado a busca pelo conhecimento, possibilitando a criança, descobertas e prazer no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma é necessário que o professor receba formação continuada para que possa atender as necessidades e especificidade de cada educando, e oferecendo uma aprendizagem consistente aos alunos “a sala de aula transforma-se assim, num espaço em que se ensina, mas também aprende, onde as crianças são respeitadas, sendo consideradas suas potencialidades”.

A escola deve estar em consonância com as atualizações dos professores e seus interesses onde a formação continuada faça parte do processo de atualização desenvolvido naquele espaço.

Preis e Kaufman (2014, p.956) destacam a importância da escola para o desenvolvimento do educador e educando, “a escola é desafiada a estruturar-se como um espaço de formação em que o professor possa oferecer uma aprendizagem significativa, com temas atuais, que respeitem a realidade do aluno”.

Percebemos assim, que escola e professores necessitam de momentos de formação realizados e planejados de forma conjunta, havendo sempre uma parceria, para isso é importante que o professor faça uma autorreflexão da sua prática para poder criar mecanismos que sejam eficazes e que facilitem a aprendizagem das crianças.

É o que diz Tardif (2002) sobre a visão da autorreflexão, “o que caracteriza como uma prática reflexiva é a capacidade do professor em refletir sua ação. Assim, as reflexões unidas à experiência de sua prática pedagógica, fomentam um processo educativo e dialógico que o acompanha em toda sua vida docente”.

A formação continuada possibilita aos educadores a construção da sua identidade, promovendo um trabalho mais dinâmico, e contribuindo de forma significativa no aprendizado das crianças levando-os assim a receberem uma educação de qualidade que é garantida em lei.

Entendemos assim que a formação continuada contribui significativamente para o trabalho docente, porém, o educador precisa está engajado em atualizar seus conhecimentos para ser um bom profissional.

Assim, com base nessas orientações, entendemos que a formação continuada para os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental é de suma importância para o aprimoramento profissional no sentido de garantir o aprofundamento dos conhecimentos teóricos sobre a alfabetização e demais temas relevantes na área educacional, relacionando esses conhecimentos às ações práticas desenvolvidas em sala de aula, valorizando a experiência e incentivando a socialização e criação coletiva das sequências didáticas e utilização dos materiais pedagógicos de forma dinâmica.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DO PNAIC

Um dos pilares fundamentais do PNAIC está baseado na ideia do professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade e autonomia, que constrói e reconstrói suas práticas e não é mero reproduzidor de orientações oficiais.

Para o Pacto o professor é figura central e determinante no processo de alfabetização e tem o papel decisivo para a sociedade quando favorece a aquisição do saber, organizando o conhecimento e propiciando boas condições de aprendizagem e para isso é fundamental acompanhar as transformações sociais para auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Mas, para o pleno exercício de sua função é preciso ter clareza da sua prática pedagógica e sua identidade profissional.

Assim, nos momentos formativos precisa ser desafiado a pensar suas práticas e mudar as suas ações, elaborando projetos que envolvam práticas individuais, sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social.

Para Sacristan (1999, p. 74) a prática pedagógica é “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”. É como uma ação do professor no espaço de sala de aula onde atua como um guia que interfere significativamente na construção do conhecimento, não é mera ação repetida, mas aquela que o professor desenvolve com consciência e não encontra dificuldade para realizá-la e partilhá-la.

Então entendemos que a prática não é solta, e nem envolve executar tarefas mecanicamente, mas requer estabelecer sentido nos métodos e nas técnicas que se utiliza. É mais voltada para o fazer do professor no processo ensino aprendizagem, tendo coerência com seu método de ensino e está ligada a um referencial teórico e metodológico.

A nosso ver os efeitos das ações realizadas em sala de aula permanecem no professor, influenciando suas atitudes e possibilitando uma análise do que se faça, como uma cristalização coletiva das experiências como ações que quando utilizadas com frequência se solidificaram na rotina pedagógica e podem ser alteradas a partir da interação com outras experiências de outros sujeitos.

Para Charlot (2005), o saber da prática profissional é um saber que o professor tem e nem percebe que tem e só se mostra na prática, nas ações e não nos

discursos.

A prática educativa é exercida e aperfeiçoada no cotidiano de sala de aula, por isso é tão necessária uma reflexão constante do trabalho docente que deve fornecer uma estrutura segura para o professor tornar-se sujeito de seu trabalho e o conhecimento acumulado cientificamente ajuda muito nesse processo.

Veiga (1992, p.16) afirma que a prática pedagógica é

[...] orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social imbuída de contradições e características sócio-culturais, influenciada pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira marcada por relações de classe, desigualdades e concentração de renda, além da dominação do campo da política internacional e dos processos decisórios que geram impactos na esfera escolar.

Assim, estabelecemos o significado da prática pedagógica seguindo inspiração freireana de que se dá na construção do conhecimento, como processo realizado por ambos os atores, o professor e o aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade.

O momento da aula é formado por uma teia de relações, com conflitos, encontros e desencontros onde o professor ensina além das disciplinas, mas também atitudes e gestos, modos de ser e estar no mundo, na realidade e na convivência.

Daí é importante que o planejamento do trabalho pedagógico e sua ação sejam guiados por princípios éticos, onde as ações sejam materializadas nas vivências, nas relações sociais na aula e na escola, nas experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Entendemos que é fundamental superar a visão da prática pedagógica como ação de transmitir conhecimento, como uma atitude de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo, como vimos, é imprescindível, se o nosso objetivo for formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade

A formação continuada do professor é imprescindível, pois para articular teoria e prática, analisando a realidade vivida, há necessidade de muita reflexão e estudo sobre o cotidiano de sala de aula.

O professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de um *continuum* na sua formação que se chegará a essas conclusões. À medida que cada educador

se voltar para um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática, tem-se mais qualidade nas escolas brasileiras.

Sacristan (1999) afirma ainda que a experiência é a própria forma de se relacionar com o mundo e que para o professor é construção gradativa com significado específico imbricados em características pessoais, históricas, visão de mundo e crenças particulares.

Ser professor é difícil de analisar porque envolve trabalhar com processo ensino-aprendizagem, pois envolve muitas facetas do ato de ensinar e aprender e que isso ocorre no espaço da escola que com sua estrutura definida interfere no trabalho profissional necessitando sempre de análise detalhada e contínua.

A prática pedagógica dos professores nos anos iniciais é mais desafiadora por se constituir no alicerce de toda uma estrutura que se desenvolverá ao longo do processo educativo e se estenderá por toda a vida, ou seja, o professor alfabetizador precisa estar habilitado, ser criativo e competente na sua responsabilidade de formar sujeitos para atuarem nessa sociedade letrada.

Para isso, é fundamental uma formação continuada que proponha reflexão, aproximação com as práticas sociais, com o cotidiano, sendo também flexível para abraçar as situações inesperadas que surgirem e conseguir problematizá-las e construir um novo conhecimento ancorado em novas perspectivas.

Segundo Tardiff (2002), os saberes da prática decorrem de diversas fontes, tais como: da formação pré-profissional, da formação profissional, do currículo, entre outros.

É válido ressaltar que o desenvolvimento da prática pedagógica está relacionado também para além do ser profissional, mas também à dimensão pessoal, aspecto importante na construção do ser e fazer-se professor.

Entendemos assim que os saberes e as experiências docentes devem ser compartilhados, não devem ser restritos à prática individual, e a escola pode e deve ser o ambiente de produção e de socialização desses saberes.

Para que o entendimento sobre essa complexa relação entre teoria e prática, os muitos significados e desafios da docência, é preciso vivenciar na prática, nessa construção do aprender e conhecer fazendo, pois é no dia a dia, vencendo os obstáculos, que se aprende a ser professor.

Schon (1992) afirma que os professores “são capazes de criar teorias sobre o seu fazer e assim, constantemente reorganizar sua prática”, o que nos remete para

um constante processo de refletir antes da ação, sobre a ação e após a ação realizada para avaliá-la e ver estratégias para desenvolvê-la melhor num próximo momento, em ações futuras.

A realidade presente em muitas escolas do país, nos mostra que é complexo para o professor desenvolver esse movimento considerando os inúmeros desafios diários que enfrenta.

Desafios relacionados a escola como um todo, desde a infraestrutura dos espaços, falta de material e de apoio, trabalho sem conexão entre a equipe onde os segmentos apenas transferem responsabilidade e ficam se culpando pelo que não conseguem fazer e isso desestimula a todos e faz com que apenas cumpram horários e tarefas repassadas pelas secretarias e sistemas de ensino sem o devido envolvimento.

Para Vieira e Zaidan (2010) a prática pedagógica é como uma prática social complexa que ocorre nos diversos espaços, tempos e no cotidiano da escola, na mediação e interação que ocorre em sala onde estão imbricados muitos elementos que passam pela experiência do professor, sua formação e suas ações assim como pelo aluno sua idade, sua corporeidade e condição sócio cultural e também pelo currículo, pelo PPP, pelos materiais e organização do espaço escolar e também pela comunidade que a escola se insere e sua condição social econômica e cultural.

Entendemos assim, que são vários elementos que interferem na prática pedagógica do professor, seu tempo, vivencia, condições de trabalho, valorização profissional, políticas educacionais, interação com a turma, são aspectos que podem ser positivos ou negativos no trabalho docente.

Mas, se houver um comprometimento mesmo com tantos entraves será buscado a trabalhar saberes e conhecimento de forma significativa para todos, tudo vai depender da concepção que o educador tem do seu trabalho e isso vai se expressar nas relações que estabelece entre os segmentos da escola, seja em atividades planejadas para transformar e problematizar a realidade, seja apenas para cumprir horário e tarefa vendo o aluno com depósito de conteúdo, se traduzindo em práticas excludentes de desigualdade social, preconceito, alienação e falta de respeito.

A prática pedagógica se expressa em ações rotineiras desenvolvidas na escola e podem ser planejadas e contextualizadas ou apenas de repasse de conteúdos o que determina esse posicionamento do professor são suas experiências,

sua formação, seu comprometimento como ser humano diante da sociedade, mas também pode ser estimulado ou rechaçado se não tem mínima estrutura para desenvolver seu trabalho de forma satisfatória.

Para Sacristán (1999) a experiência é formada do contato do sujeito com a realidade e é enriquecida no processo de ensino e aprendizagem que se concretiza dia a dia em sala de aula, que muitas vezes não é visível mas que precisa ser captado para que possam ser inseridas no contexto real da prática nas situações vividas e na forma como nos relacionamos com o mundo, numa construção gradativa que interfere e é interferida pelas características pessoais, históricas políticas culturais sociais e de visão de mundo e crenças.

Em relação a prática pedagógica voltada para a alfabetização é fundamental que o professor reconheça que o aluno já possui um conhecimento prévio para a partir desse ponto planejar as ações. Dessa forma o conteúdo terá sentido e a construção do conhecimento será gradativa e coletiva, relacionando com a realidade e construindo formas de transformá-la.

A prática pedagógica é pessoal, resulta na produção de saberes e fazeres específicos conforme o decorrer da aula e do surgimento dos desafios, como atividade que possibilita trocas de experiências, o desenvolvimento da reflexão e colaboração entre os pares.

Assim é importante o professor criar em seu cotidiano conhecimentos peculiares no desenvolvimento de suas aulas e nas situações inesperadas que surgem e se relacionam com diversos fatores.

Uma prática pedagógica bem desenvolvida envolve tomar decisões no decorrer do processo, conhecimento sobre as fases de desenvolvimento da criança, as formas de aquisição da leitura e escrita e do letramento respeitando que cada um tem um tempo diferente de aprendizagem no processo educativo.

Conforme Imbernón (2005, p. 04) “[...] a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação conjunta e dialeticamente com o grupo de professores”.

Compreendemos assim que os saberes docentes são constantemente transformados por meio de reflexões, que contribuem para o redimensionamento do trabalho e que os saberes da prática vem de fontes como formações, currículo entre outros e que os saberes da experiência devem ser compartilhados para que não fiquem circunscritos a prática individual, considerando que o ambiente escolar é meio

de produção e de socialização desses saberes.

É válido ressaltar também que o desenvolvimento da prática pedagógica vai além do profissional, envolve o aspecto pessoal, sua história de vida sua formação suas experiências vividas no ambiente escolar e na vida no constante ser e fazer-se professor que não resultam somente da prática, mas envolve a relação desta com a teoria.

Tardiff (2002, p.18) ressalta ainda que “[...] o saber do professor é plural, heterogêneo porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas e natureza diferentes”.

Portanto, entendemos a prática pedagógica como um espaço permeado de aprendizagens, consolidando o processo de alfabetização como um *locus* de produção e de reconstrução de saberes e de fazeres competentes e condizentes com a perspectiva do letramento, como é preconizado no PNAIC.

É, portanto, a partir das experiências vivenciadas no cotidiano da prática pedagógica, permeada por diversos fatores como a heterogeneidade da turma, os níveis de aprendizagem, respeito ao ritmo de cada aluno, fatores que exigem atividades pedagógicas diferenciadas e da mobilização de conhecimentos que o professor constrói sua identidade.

E a construção da identidade implica considerar que mesmo com tantas singularidades, em cada escola, cada lugar, cada aluno tem o direito de ter as mesmas oportunidades e condições de acesso ao conhecimento mesmo que se utilize metodologias e estratégias diferentes. Que o professor mobilize seus conhecimentos para poder compreender as situações e tomar decisões que atendam a todos.

Todo esse movimento faz também com que o professor analise e reflita sobre sua prática pedagógica, considerando que o mesmo é o protagonista, que pode aprender justamente por meio dessa reflexão crítica onde relaciona a prática as questões sociais que envolvem seus alunos e o espaço escolar como um todo, cotidianamente. Dessa forma ele não será mero executor, mas construtor do conhecimento.

Assim, a identidade profissional envolve a constituição e mobilização de conhecimentos necessários para sua atuação no cotidiano escolar, nesse constante movimento de articular e mobilizar conhecimentos teóricos para desafiar sua prática, onde se vê como agente transformador da educação.

Considerando assim todo esse contexto, para o PNAIC o professor tem papel central, nos aspectos relacionados a alfabetização e letramento, é profissional que está em constante formação, eixo inclusive tido como um dos mais importantes do Programa e que tem como princípios: A prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; socialização; engajamento e colaboração, aspectos que serão explorados no próximo item.

4.3 OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS DO PNAIC

Para o PNAIC a formação do professor é para além da graduação, um processo contínuo que considera a sala de aula como espaço que sempre fomenta dúvidas e conflitos, possibilitando discussão coletiva e reflexões profundas sobre a profissão.

Para Tardiff (2014, p. 234) a prática docente “não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

O desenvolvimento profissional ocorre na reflexão sobre a prática, sobre os desafios diários que ocorrem no espaço escolar e envolve também manter a curiosidade sobre a prática e buscar interesses significativos para aperfeiçoá-la e isso envolve formação continuada, diálogo e socialização de ideias e novas construções entre os pares.

Para o melhor desenvolvimento da prática, o PNAIC estabeleceu alguns princípios a serem contemplados nos momentos formativos e são eles: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docente; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração.

Quadro 9 – Princípios formativos do PNAIC

01	A prática da Reflexividade
02	A mobilização dos saberes docente
03	A constituição da identidade profissional
04	A socialização
05	O engajamento
06	A colaboração

Fonte: www.pnaic.gov.br

4.3.1 A prática da reflexividade

Para Sacristán (2002, p. 26) “o grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes serve para pensar”.

A proposta do PNAIC visa exatamente contribuir para que o professor repense sua prática, propõe diálogo entre teoria e prática, uma análise da prática aliada a reflexão teórica para reelaboração dessa prática.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” salienta que “[...] o caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática” e destaca que a “[...] atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação” (BRASIL, 2012, p. 13).

Assim, é de fundamental importância que os professores analisem as situações apresentadas e redirecionem suas reflexões para suas próprias ações no sentido de ressignificá-las e aperfeiçoá-las.

Mizukami et al., (2010, p.51) esclarece que mesmo que autores como Contreras (2012), Pimenta (2012), Libâneo (2002), Zeichner (2008) e Alarcão (2008), discutam inúmeros conceitos de professor reflexivo, “há um acordo geral no sentido de que o professor reflexivo é aquele capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, de avaliar diferentes situações de ensino/escolares, de tomar decisões e de ser responsável por elas”.

Portanto a premissa básica do professor reflexivo está relacionada ao olhar para sua prática, avaliar as situações e ser responsável por suas escolhas, ou seja,

mais do que um embate entre teoria e prática, no sentido de ressignificá-las, o ensino reflexivo propõe a possibilidade dos professores perceberem as teorias implícitas em suas práticas para a partir desse reconhecimento e diante das demandas que possui, poder ou não, ressignificar essas práticas pedagógicas.

Vaillant e Garcia (2012, p. 41-42) discorrem que “é a reflexão sobre a experiência que permite que possamos aprender novos conhecimentos e práticas” e apontam como traços da aprendizagem adulta, dentre outras, características como o compromisso, o envolvimento, a autonomia, a resistência, a motivação e a confiança.

4.3.2 A mobilização dos saberes docente

Imbernón (2010, p. 30) afirma que “[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais”.

No caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, afirma-se que os profissionais envolvidos no PNAIC possuem um saber sobre a profissão, ressaltando-se que, “[...] nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012, p. 14).

Tardif (2014, p. 241) chama a atenção para o fato de que, “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”, considerando “estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

É curioso pensar que enquanto programa que atingiu todos os municípios brasileiros com tanta diversidade e singularidades, o quanto de conhecimento e saberes foi mobilizado, mas ainda compete a reflexão sobre se realmente o PNAIC atingiu esse objetivo, se em todos os lugares onde foi executado realmente ocorreu essa preocupação em mobilizar saberes.

Entendemos que considerando o imenso tamanho de nosso País muitas e inúmeras foram as adaptações necessárias para que os objetivos do Programa fossem alcançados, em virtude da pluralidade de contextos, de realidades e de docentes envolvidos. Cabe ainda discutir que, quando se traz como princípio a mobilização de saberes docentes, não se trata de focar exclusivamente o

conhecimento individual, mas sim de se considerar o conhecimento acerca da profissão.

4.3.3 A constituição da identidade profissional

Efetivada nos momentos em que o professor, ao refletir sobre suas memórias, se percebe como sujeito do processo mais amplo, em constante formação.

Ao definir a constituição da identidade profissional como princípio, os documentos norteadores do PNAIC justificam que

[...] aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação. Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. (BRASIL, 2012, p.16).

De acordo com o explicitado no caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, uma das maneiras de se conseguir a construção de uma representação sobre a profissão mais positiva seria a utilização da experiência dos professores, de forma que se favoreça “[...] um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico” (BRASIL, 2012, p. 16).

“Ser professor” não é uma construção exclusivamente individual, se aprende uns com os outros, nas escolas em que atuam e que também as escolas aprendem com seus docentes; a questão do “aprender a ser professor”, portanto, envolve disponibilidade para a mudança, de forma que coletivamente os professores se entendam em busca de uma identidade que os faça respeitados e valorizados, não segundo os “moldes” da escola do passado como querem alguns saudosistas, mas inseridos histórica, política e socialmente na realidade que se tem, que se vive e que se constrói atualmente.

Imbernón (2009, p. 75) esclarece que

o (re) conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal.

A identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todos define-se como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores numa instituição educativa.

Portanto, nesse conceito, seriam incluídos todos os que trabalham nas escolas: as equipes de gestão, o pessoal não docente e o professorado, dando sentido identitário ao que se faz ao longo do tempo. E a formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós”.

Ao definir a constituição da identidade profissional como princípio, os documentos norteadores do PNAIC justificam que

aprender a ser professor inclui construir representações sobre a atividade profissional e desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação [...] É necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012, p. 16).

4.3.4 A socialização

Ocorre nos momentos formativos, mas precisa ser incorporado ao processo como forma de fortalecimento dos grupos, diminuindo o isolamento profissional e estimulando a discussão entre os pares.

O caderno “Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, entende como socialização a capacidade de comunicação entre pares, troca de experiências, através da qual um pode fazer intervenções com os outros, seja pela exposição de atividades, práticas, seja por trabalhos em grupo desenvolvidos durante os encontros.

No material, lê-se: “[...] a capacidade de comunicação é uma ferramenta primordial no seu exercício profissional. Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação” (BRASIL, 2012, p. 17).

Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turno entre os

pares, a argumentação e, sobretudo, a intervenção com colegas e com alunos. Esse exercício pode contribuir tanto para o desenvolvimento profissional como pessoal (BRASIL, 2012, p. 17).

Guimarães (2005, p. 207) esclarece que: Socialização profissional [...] significa o processo através do qual as pessoas constroem valores, atitudes, conhecimentos e habilidades que lhes permitem e justificam ser e estar em uma determinada profissão. É um processo de concretização dos ideais profissionais.

Poderíamos dizer que, sob um aspecto mais objetivo, a socialização profissional constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão.

Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo.

É importante, no entanto, destacar que essa troca entre os pares não deve ser permeada pela superficialidade de relatos, despidos da necessária análise crítica das práticas, das aprendizagens garantidas, das alternativas utilizadas para inclusão de todos, dentre outros aspectos que carecem ser contemplados, não se perdendo de vista que a socialização deve acontecer como forma de, também, permitir a reflexão sobre a prática docente.

Um cuidado que se deve ter nessas situações, ainda, é garantir que as práticas expostas não sejam uma simulação, algo preparado exclusivamente para ser apresentado num curso, ou como mero cumprimento de uma tarefa, omitindo-se as dificuldades que se apresentaram, uma vez que é justamente da discussão dos entraves percebidos é que se pode avançar nas aprendizagens dos alunos e dos próprios professores.

As dificuldades não podem ser entendidas como incompetência e, garantida a socialização, ninguém se coloca como detentor de uma “verdade absoluta”, até porque isso inexistente.

A máxima que deve orientar os programas de formação continuada deveria ser sempre a de que, quando um cresce, todos crescem e a questão que se coloca a partir do entendimento deste princípio é a de pensar em que medida a cultura da socialização trabalhada durante o PNAIC contribuiu para que isso se configurasse também uma rotina nos ambientes escolares, de forma que fossem sendo estabelecidas verdadeiras comunidades de aprendizagem.

As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porque se agiu desta ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a reflexão.

A contraposição entre o que se fez e a teoria existente, e a norma estabelecida pode se constituir em saudáveis conflitos cognitivos que propiciam a releitura e a reinvenção da prática.

É por essa via, basicamente, que os professores em geral, mais ainda os novos, constroem e se apropriam de saberes profissionais, desenvolvem maior segurança e autonomia na sua atuação.

Enfim, constroem e fortalecem a sua identidade profissional. Um cuidado que se deve ter nessas situações, ainda, é garantir que as práticas expostas não sejam uma simulação, algo preparado exclusivamente para ser apresentado num curso, ou como mero cumprimento de uma tarefa, omitindo-se as dificuldades que se apresentaram, uma vez que é justamente da discussão dos entraves percebidos é que se pode avançar nas aprendizagens dos alunos e dos próprios professores.

4.3.5 O engajamento

Uma das metas da proposta de formação continuada do PNAIC é promover o gosto em aprender, o que com certeza promoverá mudanças qualitativas na atuação profissional e também na educação oferecida nos espaços.

O engajamento exige o envolvimento com afinco, a dedicação, a participação de maneira colaborativa, o apoio a um ideal.

Os documentos do PNAIC relacionam engajamento a provocação do docente por meio de diferentes desafios e questionamentos que considerem e valorizem o saber desses profissionais, porém o saber é sempre usado no singular, o que parece desconsiderar que as experiências docentes são múltiplas e envolvem diferentes dimensões, julgando-se, portanto, mais coerente o uso de “saberes”, no plural.

Sobre a questão Ibiapina (2008, p. 23) afirma que

o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, com base na reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo, assim, para concretização dos ideais de formação e desenvolvimento profissional e de

produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade.

O compromisso docente revelado passa, pois, a ser com a modificação da própria prática, dessa forma, a noção de engajamento supera a mera dedicação a um curso ou uma proposta de formação continuada. Revela, mais do que a aplicação de conceitos discutidos e/ou aprendidos, um compromisso ético com a profissão.

4.3.6 A colaboração

Elemento fundamental no processo de formação e envolve o compromisso pelo aprendizado coletivo onde se exercite a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

A colaboração “visa um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento” (BRASIL, 2012, p. 19) reforçando a busca pelo aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira, configurando uma contribuição significativa para que os professores se tornem profissionais melhores e eficientes, reduzindo as incertezas.

O material de formação do PNAIC destaca que “a partir da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa de formação, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva as necessidades e desejos dos professores” (BRASIL, 2012, p.19).

Imbérnon (2009, p. 59) alerta que “não se pode confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou a adesão a modas que costumam ser mais nominais e atraentes que processos reais de colaboração”.

Baseados em seus princípios gerais de formação continuada, o PNAIC mostrou-se bastante audacioso, uma vez que não se restringiu, somente, a aspectos de conteúdo, mas adentrou as especificidades da prática docente, essencialmente sob a égide do trabalho coletivo.

Revela-se, assim, a pretensão de se adotar uma perspectiva de formação continuada crítica, permeada pela reflexividade docente, a partir de problematizações concretas, reais.

Tomadas as proporções do programa, reconhece-se a preocupação com a equidade e qualidade educativa. Como medida de governo, a proposta mostrou princípios coerentes com discussões acadêmicas contemporâneas; no entanto, evidencia-se que, dada a complexidade dos princípios envolvidos, formações aligeiradas não trazem resultados num curto espaço de tempo.

Sobre os atores envolvidos, é pertinente considerar que os responsáveis por mudanças educacionais não são somente os professores, o que leva a entender que o PNAIC deveria, desde a sua implantação em 2013, ter envolvido gestores municipais e escolares, tendo isso como norma condutora e não como sugestão de organização das redes municipais.

Os professores são, sim, agentes importantes em qualquer processo de mudança, mas convém reforçar que não devem ser pensadas ações de formação que os coloquem de forma isolada dos contextos das escolas em que atuam. Mudanças não se firmam se políticas públicas não tiverem continuidade. Intervenções pontuais não garantem transformações substanciais.

O direito de aprender também diz respeito aos professores e às escolas, e isso não pode ter “prazo de validade”. Princípios não se perdem e, para tanto, ações que os resgatem e os promovam devem ser continuamente pensadas e executadas.

Alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade requer que tais princípios não somente constem de cadernos de formação, exigindo de todos que a educação brasileira seja enxergada por novas lentes. Quiçá com mais respeito até e menos discursos.

Como em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem e as estratégias formativas priorizadas contemplaram atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

Em 2014, o curso teve a duração de 160 horas, com o objetivo de aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática.

Em 2015, foram implantadas ações do PNAIC em todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional.

A partir de 2016 houve a inclusão dos Coordenadores das escolas e dos professores da Educação Infantil, a partir do próximo item nos deteremos em

apresentar os aspectos formativos do Programa desenvolvido a partir de 2013 no território nacional.

4.4 O PNAIC 2013 - A FORMAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

O Pacto em 2013 definiu a Linguagem como seu ponto de partida e todo o processo de formação foi organizado para subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias voltadas para o domínio da língua escrita, divididos em direitos de aprendizagem para os anos iniciais do Ensino Fundamental e que são gerais para o ensino da linguagem. São eles:

Quadro 10 – Direitos de Aprendizagem - PNAIC

01	Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros;
02	Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, etc)
03	Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas;
04	Compreender e produzir textos destinados à organização socialização do saber escolar/científico;
05	Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes;
06	Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias.

Fonte: www.pnaic.gov.br

Segundo o Pacto, o acesso aos direitos de aprendizagem é uma garantia de todos e uma forma de auxiliar cada escola a ter uma ação mais inclusiva, respeitando a especificidade e os valores culturais da comunidade.

Em relação a alfabetização, segundo o Programa, para que a criança esteja alfabetizada é preciso introduzir o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, para que assim tenha garantia dos conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas e que o mesmo seja aprofundado e consolidado nos dois anos seguintes.

É necessário que aos oito anos a criança tenha compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) mesmo que seja de pouco domínio em relação as conversões

ortográficas e é preciso que o professor crie estratégias voltadas também para a leitura e produção de textos.

Em relação à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o professor deve ser o principal mediador sempre auxiliando as crianças nos objetivos e expectativas da leitura, e correlacionando conhecimentos prévios nos textos seja ele explícitos ou implícitos, no sentido de que quanto mais o aluno ler maior e mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor.

O Caderno de apresentação do PNAIC esclarece que:

É importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. (Caderno de apresentação (PNAIC, 2013, p. 7).

O conhecimento sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) deve considerar as reais necessidades do aluno que vão desde a escrita do próprio nome até aspectos relativos ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

Para o PNAIC a apropriação do SEA se dá por meio de atividades onde possa haver a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas, um exemplo são os jogos, atividades lúdicas e atividades de composição e decomposição de palavras.

Portanto, além de levar para o aluno situações de letramento é preciso levá-lo a refletir sobre os princípios da SEA, que segundo os documentos do PNAIC, é complexo e possui regras próprias de funcionamento, exigindo conhecimento de sua natureza linguística e de sua estrutura, por isso, o ensino precisa ser bem planejado.

A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) está relacionada com a capacidade de se pensar sobre a língua, que não é um sistema único e isolado mais está associado aos eixos de **leitura, produção textual e oralidade**.

A **leitura** não deve ser vista como um ato mecânico de decifrar signos gráficos, deve proporcionar a capacidade de ler para se aprender algo, em textos e assuntos que sejam do seu interesse, para que assim consiga ter gosto pelo hábito da leitura.

A leitura desenvolve a aprendizagem de diferentes habilidades como “domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em

informações, a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e a construção de sentidos”. (PNAIC, 2013).

Portanto o hábito de ler faz com que o aluno desperte o gosto pela leitura e faz com que desenvolva aspectos de escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário e os elos coesivos, facilitados quando se cria atividades que aproximem os alunos das práticas de letramento.

A produção de textos para o PNAIC deve feita de forma coletiva e individual e consiste em uma metodologia que promova a interação, a troca de experiências favorecendo uma participação mais efetiva em sala de aula tanto no processo de escrita quanto a organização de textos.

Interessante também é criar sempre novos meios de produção de escrita, como o registro de textos que a criança saiba de cor, esse tipo de atividade serve para uma reflexão acerca do sistema de escrita alfabética, assim fica muito mais fácil para o educando em processo inicial começar a produção de escrita por um texto que já conhece.

Outra proposta é uso de textos curtos, como cantigas, quadrinha, poema, provérbio, dito popular, entre outros, partindo disso acredita-se que a criança pode começar a escrever desde muito cedo, porém é uma habilidade necessária que o docente deve estimular.

A reescrita de textos que as crianças já conhecem o conteúdo e a autoria e que precisam definir o que e como vão dizer, também pode ser um importante aliado do professor.

No trabalho com a **oralidade** deve se levar em conta o uso de gêneros orais, como a contação de histórias e a apresentação de trabalhos, atividades que ajudam não só em sala de aula de aula, mas também na vida em sociedade.

a escola deve facilitar recursos para que desempenhem uma boa comunicação Nesse sentido, entende-se a importância da escola como instituição social responsável pela sistematização dos saberes. (PNAIC, 2013).

Para Soares (2002) o uso da oralidade ajuda no desenvolvimento da consciência fonológica e é imprescindível para que a criança tome consciência da fala, como um sistema de som, onde o sistema de escrita é a representação desses sons, que é a transferência da forma sonora para a forma gráfica da escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é dever da escola, utilizar planejamento que faça uso da linguagem oral e que façam sentido para os alunos, a interação dialogal em sala de aula entre educador e educando é uma ótima estratégia de construção de conhecimento, para que assim o aluno faça o uso consciente da linguagem no exercício da cidadania.

A oralidade e a escrita não podem ser vistas de formas distintas, pois ambas dependem uma da outra para se desenvolverem na perspectiva social, tanto uma quanto a outra possui variações linguísticas que se reproduzem em estratégias que consigam alcançar os objetivos dos textos.

Assim, as práticas em sala de aula devem ser conduzidas no sentido de orientar a criança a compreender que o que se escreve e a maneira como se usa o escrever estão diretamente ligadas ao que o texto procura produzir no leitor ou seja, que é a sua finalidade.

Soares (2002) afirma que o alfabetizar letrando é um dos caminhos para amenizar os transtornos vividos pela educação, visto que os problemas de alfabetização no Brasil são uma constante, e o Pacto traz esses eixos para ajudar o professor a desenvolver atividades que levem em conta a realidade social dos educandos, pois sabemos que o processo de aprendizagem é longo e exige competência por parte do docente.

Um dos grandes desafios dos professores é justamente trabalhar de forma conjunta essas duas dimensões do alfabetizar letrando, uma prática onde o ensino aprendizagem faça sentido para o aluno fazendo com que tome apropriação do sistema de escrita alfabética e a sua utilização nos diversos ambientes sociais.

Apenas codificar e decodificar são insuficientes para compreender a escrita e atender as demandas sociais é preciso que o aluno seja letrado que não domine apenas o ato de ler e escrever, mas que seja capaz de lidar com o uso da leitura e escrita em diversos contextos, assim, segundo Moreira e Rocha, "pode-se dizer que ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado e ser letrado não é o mesmo que ser alfabetizado".

As práticas de letramento devem servir para criar habilidades e competências para que os alunos consigam em reais situações fazer propriedade do uso da leitura e escrita e a escola é a principal responsável por levar o educando as práticas de letramentos.

Alfabetizar na perspectiva do letramento também é compreender que se ensina para que as crianças sejam sujeitos capazes de expor, argumentar, explicar, narrar, além de escutar atentamente e opinar, respeitando a vez e o momento de falar. (PNAIC, 2013, p.11).

O alfabetizar letrando não deve ser visto como uma nova metodologia que substitua o processo de alfabetização, mas sim como uma redefinição da alfabetização se ordenando ao processo de letramento, onde o educando consegue interagir com os textos para compreender e questionar.

Para Kleiman (2002) letramento é como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

No Brasil a palavra letramento surge na década de 80 para nomear fenômenos distintos da alfabetização e as discussões acerca do significado do termo se dão de formas diferentes em cada país devido a questões de desenvolvimento.

Nesse período também a UNESCO pede a ampliação do conceito de “literate” para “functionallyliterate”, assim as avaliações internacionais referentes aos níveis de domínios da leitura e escrita deveriam ir muito além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Segundo Soares (2002, p. 02) a diferença fundamental está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento e o conceito de alfabetização.

A questão é o nível de letramento da população que mesmo sabendo ler e escrever não consegue ter uma efetiva participação tanto nas práticas sociais quanto nas de linguagens, ou seja, o problema não está voltado a questões do não saber ler e escrever mais sim no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita.

Alfabetização e Letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, são indispensáveis para o processo de leitura e escrita, o processo de alfabetização se inicia quando a criança entra na escola e começa a aprender sobre o Sistema de Escrita Alfabética assim como o reconhecimento das relações fonema/grafema dentre outros aspectos da língua.

É considerado alfabetizado aquele que conseguiu aprender o sistema de escrita alfabética sendo, portanto, capaz de ler e escrever, o aluno precisa participar de situações que consiga fazer reflexões do uso da língua escrita.

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita. (MARTINS, SPECHELA, 2006, p.19).

A criança tem o seu tempo certo para aprender, umas aprendem mais rápido que outras, dependendo do seu grau de maturidade os alunos em fase de alfabetização usam estratégias fonológicas para aprenderem a ler e escrever.

A alfabetização é vista como um processo conceitual e contínuo, que se desenvolve em sala de aula desde os primeiros contatos da criança com a escrita, mas para aprender a ler e escrever o educando precisa entender que a escrita é a representação gráfica da linguagem.

O letramento é um modo como a leitura é utilizada no dia a dia, que ela seja capaz de fazer mudanças políticas e sociais e se inicia mesmo antes da entrada na escola, vai desde quando ela começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita perante a sociedade e tem participação nas diversas práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita.

Quando a criança não sabe ler, mas pede para que leiam uma história para ela, e não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma palavra ou um desenho, ela é letrada mesmo que seja analfabeta, porque no limite de suas possibilidades consegue fazer uso das práticas de leitura e escrita.

[...] letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais, ou seja, é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, apud ROCHA e MOREIRA, 1998, p. 72).

O analfabeto pode ser letrado de acordo com o meio social em que vive, o letramento vai além da escrita, passa pelo convívio com o mundo da leitura mesmo que seja através de embalagens de materiais escritos faz com que a criança comece a conhecer o sistema de escrita alfabética.

Assim, é necessário o contato com um ambiente onde se consiga perceber as práticas de letramento, a convivência com propagandas, placas e rótulos ajuda a

criança a se familiarizar com textos e conseguindo assim compreender o seu significado.

Portanto pode assim se dizer que alfabetização é quando se aprende a ler e escrever e o letramento é a sequência da leitura e escrita, mas usado de acordo com o meio social em que vive, ou seja, “o letramento difere da alfabetização que é o processo formal de se ensinar a ler e escrever” (PEREIRA, SILVA, p. 5).

Fica bem nítido que falar em alfabetização e letramento logo nos leva a pensarmos que estamos indicando as mesmas possibilidades entre um e outro. E nesse sentido que nos é apresentado algumas reflexões sobre estes termos.

Para tanto que se pode imaginar que “apresenta-se como um processo em que o ensino da leitura e da escrita acontece dentro de um contexto social e que essa aprendizagem faça parte da vida dos alunos efetivamente” (SOARES, 1998).

Podemos perceber que o letramento acontece não somente na escola, mas em outros lugares, pois a criança aprende em contato com o meio o qual faz parte, e essa aprendizagem está presente na sua convivência no local em que vive.

Ainda Soares (1998) [...] o letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido em sua vivência [...].

Compreendemos assim que a criança aprende nas relações sociais, na família, em brincadeiras, jogos, cantigas, na sua realidade do seu dia a dia. Pois é possível que no meio cultural da criança haja instrumentos que permitam a criança a conhecer e aprender.

Porém existem variedades de coisas que levam a criança a conhecer o próprio meio em que vive e relacionar esses materiais como a escrita e a leitura, seja nas ruas, por meios de placas letradas de diversas formas, cores e tamanhos; através de músicas conhecendo as canções, o som da música, ritmos; imagens diversas que estimulam a criança a pensar. Tudo isso e outros servem como meio de estímulo e de aprendizagem da criança.

O letramento tem um sentido mais amplo da alfabetização, uma pessoa é letrada quando ela tem o domínio da escrita e leitura, consegue ter entendimento do processo da escrita e da leitura que e das exigências da linguagem, nas construções de documentos oficiais, tais práticas que contribuem para que o indivíduo tenha conhecimento da leitura e escrita de forma crítica.

Neste sentido uma pessoa pode aprender além de uma instituição de ensino e de conteúdos processuais, mas através de outros suportes como:

O processo de alfabetização pode acontecer a partir de outros suportes, como jornais e revistas, não ficando restrito apenas ao livro didático para que as habilidades de leitura e escritas aconteçam dentro de situações reais de comunicação, sem falar na riqueza de imagens e diversidade de gêneros textuais que esses suportes apresentam o que poderia contribuir com a visão crítica e cidadã dos envolvidos no processo de aprendizagem. (SOARES, 1998).

A autora afirma que a alfabetização acontece de diversas maneiras, pois ela situa que a alfabetização está ligada ao letramento, a partir de diversos suportes como: imagens, panfletos, convites etc. Tudo e qualquer gênero textual, a partir do domínio desses gêneros a criança começa a criar certos conhecimentos que mesma não sabendo a leitura e escrita, ela consegue saber aquilo que está sendo repassado.

Quando uma pessoa se apropria do conhecimento letrado ela consegue ler, escrever e entender o que se está lendo. Por isso é importante que o letramento apresente novas práticas de ensino na leitura e na escrita. Segundo Soares (1988), “é possível alfabetizar letrando por meios de práticas de leituras e escritas, ou seja, utilizando métodos pedagógicos como jogo, dinâmica, musica infantil e etc”.

Na afirmação da autora podemos perceber que a criança deve ser alfabetizada com métodos de ensino que possa abranger o seu cotidiano, que envolva recursos naturais do seu dia a dia, onde o mesmo não vai ter a dificuldade de identificar questões que envolvem as disciplinas e o aluno vai se sentir muito mais a vontade de resolver questionário pelo motivo de o assunto está relacionado ao seu trabalho, as suas brincadeiras e a cultura de seus familiares

Uma das últimas inferências que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado atribuindo a este o sentido vinculado de letramento.

No que nos remete o sentido de letramento é que de certa forma a pessoa mesmo não tendo tido a apropriação da leitura e da escrita, não tendo estudado em uma instituição escolar, não tendo o domínio da linguagem formal, este por sua vez pode ser uma pessoa de imensa sabedoria de vida, no sentido que ela pode conviver em sociedade participando das práticas sociais comunicativas, com os próprios conhecimentos adquiridos no dia a dia.

Soares destaca que:

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função essa é ainda “analfabeta”, por que ainda não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento (SOARES, 1999, p. 24).

Nesse sentido, essa criança que ainda é analfabeta e está iniciando a sua alfabetização por ainda não saber ler e escrever, mas está se inserido em um processo de letramento que envolve a leitura e a escrita, porque a mesma está em contato com materiais que propiciam ela ter o interesse em aprender.

Tudo aquilo que ela está vendo e ouvindo, ou seja, essa criança é levada a conhecer o mundo que lhe rodeia muitas vezes apenas em vê alguém contando uma história, ou revendo um álbum de fotografias de seus antepassados ou até mesmo desenhando e fazendo rabiscos com o lápis faz com que ela aprofunde o seu desenvolvimento letrado, tudo isso leva a criança a começar se relacionar com o meio que chamamos de letramento.

Assim a escola deve preparar espaços de leitura para os alunos, onde os mesmos possam conviver com ferramentas que estimulem o prazer de estudar, a sala de aula, o professor deve provocar o conhecimento do aluno através de meios de leitura, de atividades artísticas da compreensão dos alunos, que estão inseridas na convivência de todos.

Existe uma diferença entre ser alfabetizado e letrado, sendo que uma pessoa alfabetizada não necessariamente é letrada. O indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escreve; letrado é aquela que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Neste caso, para se afirmar que uma pessoa é letrada a pessoa passa a adquirir diversas habilidades de leitura, que faz com que o mesmo compreenda o processo de letramento, começa esse indivíduo entrar no processo de alfabetização, no espaço escolar, onde essa pessoa se torna capaz de fazer a leitura de diversos tipos de linguagem.

O letramento tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se amplia cotidianamente por toda vida, com a participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Abarca as mais diversas práticas de escrita na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identificar o valor do dinheiro e o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir marcas de mercadorias e etc. Porém não escreve cartas, não lê jornal.

Pelo fato do letramento está presente na vida do ser humano é possível desde cedo as pessoas já conviverem com a escrita e a leitura no meio em que vivem. Nos lugares sociais existem diversas escritas, imagens, músicas, presentes, visto que todos estabelecem uma relação com o indivíduo e seu desenvolvimento letrado.

Quando a criança começa a identificar os símbolos através de sua convivência social, os quais estão presentes na sua vida cotidiana, em casa, na rua, em lojas, músicas etc., independentemente de saber ler, mas as sabedorias comuns do dia a dia do cidadão adquiridos em conhecimentos não formais.

A alfabetização é feita em sala de aula, porém não devemos esquecer que no seio familiar se pode aprender, ali ele aprende a ler e a escrever, já o letramento a criança adquire no seu dia a dia com o meio onde está inserido, por exemplo, cartazes, livros, jogos brincadeiras no seu cotidiano nas relações sociais.

Nesse sentido, a criança para adquirir conhecimento sobre alfabetização não basta só ir à escola, mas que se insira na sociedade para que ela possa se tornar uma pessoa crítica com conhecimentos que ajudem se relacionar com o meio.

Ressaltamos que letramento não significa especialmente o resultado de ler e escrever. Conforme se afirma “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003).

Para Soares (2003) letramento é um processo cultural que envolve os saberes de um grupo e não está só relacionado com a alfabetização da pessoa, mas sim do seu conhecimento de mundo e de suas práticas de convivência não só com o sentido de se apropriar da leitura e da escrita, mas de inserir-se a um contexto social cidadã. Pois para ela o letramento pode ser adquirido de diferentes formas pelo indivíduo levando em conta sua capacidade de pensar raciocinar, e logo também adquirido no espaço escolar e em ambientes não escolares que a criança está inserida.

Também não devemos esquecer que essa compreensão se dá pela necessidade de compreender e entender os acontecimentos na sociedade, é bom acrescentar ainda que ter o domínio da escrita e da leitura é eficaz na convivência

humana. Além disso, a ideia de letramento tem sentido amplo na educação, pois deve estimular o interesse na aprendizagem, conforme se afirma:

A leitura faz parte da rotina diária da criança, e ela não espera receber instruções de outra pessoa para iniciá-la. Por exemplo, a maioria das crianças é capaz de reconhecer o nome de um produto muito divulgado na mídia, decifrando ou não sua escrita. No entanto, na escola, alguns alunos demonstram bloqueio para leitura, principalmente quando os textos apresentados são poucos significativos para eles. A sala de aula deve dar continuidade à leitura, prazerosa aquela que estimula a criança, que aguça a sua curiosidade, sensibilizando-a de alguma maneira. As crianças demonstram ser leitores atentos, curiosos e observadores desde que o material a ser lido seja interessante e desafie positivamente sua inteligência. ((RUSSO, 2012, p. 235).

De tal forma que a aprendizagem se desenvolve a partir da valorização do contexto escolar da criança, e enfatizando-o sobre o conhecimento adquirido por meio de técnicas prazerosas que possa dá continuidade ao ensino e aprendizagem. De modo a desafiar positivamente a sua inteligência racional, e por onde possa alcançar as técnicas aplicáveis pelo educador.

Para isso o professor não só deve trabalhar com os alunos textos, mas também trabalhá-los com o objetivo de fazer com que as crianças se sentam a vontade, onde as mesmas possam sentir o gosto pela leitura, ou seja, saber que é necessário ler para entender aquilo que está escrito. Além disso, também não pode deixar de apresentar leituras novas, pois a criança precisa descobrir aquilo que está escrito, e que por isso certamente terá o interesse pela leitura.

Nesse sentido a prática de letramento deve se dá a partir da sabedoria da criança, conforme Franchi:

Um princípio pedagógico elementar é que a prática se defina sobre um conhecimento, o mais minucioso possível, da realidade em que se insere. No caso particular do ensino / aprendizagem da norma escrita além de uma avaliação da realidade sócio econômica, esse conhecimento envolve um exame cuidadoso da linguagem da criança. O ponto de partida é a consciência de que essas crianças já possuem um “saber” extremamente complexo da língua e dos múltiplos recursos expressivos nela contidos, de que se servem na expressão inicial oral (FRANCHI, 2012, p.19).

É importante reiterar que o autor dentro das atribuições como profissional da educação propõe suas práticas envolvendo-nos os saberes que cada indivíduo traz consigo para sala de aula, estes muitas das vezes deixados de lado pelos educadores.

É bom acrescentar ainda que é preciso provocar a oralidade dos alunos nas atividades desenvolvidas procurando estabelecer uma relação de comunicação que envolva toda a classe no processo de alfabetização e letramento e também envolva todas as disciplinas, até mesmo a matemática, como veremos a seguir.

4.5 A FORMAÇÃO DO PNAIC EM 2014: O LETRAMENTO MATEMÁTICO

O PNAIC em 2014 apresentou a ideia de alfabetização matemática na perspectiva do letramento, superando a ideia de decodificação dos números e resolução das quatro operações e onde o sujeito para ser considerado letrado precisa compreender a intenção dos textos que circulam socialmente.

Assim, para o Programa, a alfabetização matemática é vista como “instrumento para a leitura do mundo”, como uma ação pedagógica que precisa contribuir para que as crianças se relacionem com os outros e consigo mesmo, lendo e compreendendo como a sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo.

A Educação Matemática é apresentada no PNAIC na perspectiva da resolução e formulação de situações-problema onde a criança é incentivada a produzir os seus próprios registros e também a buscar diferentes estratégias de solução, argumentando sobre elas.

O estímulo à oralidade respeita e valoriza os conhecimentos prévios e o senso numérico que a criança traz de casa e que deve explorado na escola, isso implica dizer que a criança para ser numeralizada segundo Spinillo (2014, p. 20) “precisa ter familiaridade com o mundo dos números, empregar diferentes formas de representação, compreender as regras que regem os conceitos matemáticos”, ou seja, as crianças precisam usar seu pensamento matemático de forma significativa e apropriada nas situações.

Portanto o maior desafio do professor está em respeitar o modo de pensar da criança, sabendo que a aplicação de estratégias constantes no processo de construção do conhecimento é da criança e para isso precisa ter contato com atividades que simulem seu cotidiano, o contexto em que ela vive.

Um dos grandes aliados é o lúdico e atividades com jogos que traz características próprias de situação problema, o aluno precisa compreender o jogo e seu objetivo, planejar ações e estratégias e aplicá-las para validá-las.

Para a formação em letramento matemático a carga horária do Programa em 2014 foi de 160h e o material foi de oito cadernos de formação abordando os seguintes temas:

Quadro 11 –Temas do Letramento Matemático PNAIC 2014

(Continua)

01	Organização do Trabalho Pedagógico
02	Quantificação, Registros e Agrupamentos
03	Construção do Sistema de Numeração Decimal
04	Operações na Resolução de Problemas
05	Geometria

Quadro 11 –Temas do Letramento Matemático PNAIC 2014

(Conclusão)

06	Grandezas e Medidas
07	Educação Estatística e Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber
08	Educação Matemática do Campo
09	Educação Inclusiva
10	Jogos

Fonte:www.pnaic.gov.br

Além do material disponível as formações também valorizavam bastante as experiências e o compromisso de mobilizar diferentes saberes que devem resultar em conhecimento efetivo para as crianças e que devem ser discutidos nas formações e vivenciados na prática pedagógica na escola, sempre associando a outros saberes.

4.6 O PNAIC 2015: A INTERDISCIPLINARIDADE

Observamos que os Cadernos de 2013 e 2014, a sua maneira, sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular.

Depois de reuniões entre as Universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação em 2015, e, na mesma direção dos anos anteriores, mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas, distribuídas nos seguintes temas:

Quadro 12 – Temas PNAIC 2015

Nº	CH	TEMAS
01	08	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
02	08	A criança no ciclo de alfabetização
03	08	Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização
04	08	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
05	08	Organização da ação docente: a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização
06	08	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização
07	08	Organização da ação docente: alfabetização matemática na perspectiva do letramento
08	08	Organização da ação docente: ciências da natureza no ciclo de alfabetização
09	08	Organização da ação docente: ciências humanas no ciclo de alfabetização
10	08	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: integrando saberes

Fonte: www.pnaic.gov.br

Nos cadernos ainda constam reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico introduzidas nos cadernos de 2013 e 2014, com ampliação da discussão sobre recursos didáticos e o uso de tecnologias.

O debate sobre os diferentes recursos didáticos e tecnologias que potencializam o processo de alfabetização é aprofundado e são expostas orientações sobre o uso dos materiais distribuídos pelo MEC: livros didáticos, livros de literatura,

obras complementares, jogos de alfabetização, caixa de aprendizagem, bem como o uso de materiais e objetos de aprendizagem disponíveis em portais.

Apesar do foco na interdisciplinaridade, também vem sendo valorizado no PNAIC o pressuposto de não desconsiderar os conhecimentos produzidos nos diferentes campos do saber.

Assim, conceitos fundantes que constituem o currículo dos diferentes componentes curriculares foram introduzidos nos cadernos de formação de 2013 e são retomados e ampliados nos materiais de formação de 2015.

Os cadernos ainda tratam do princípio da interdisciplinaridade e cada área é enfocada sempre em relação às outras áreas, apontando para a integração dos saberes.

4.7 O PNAIC A PARTIR DE 2016

O PNAIC a partir de 2016 propôs que as atividades tivessem como base os dados da ANA de 2013 e 2014 onde se avalia a distorção idade/ano e a taxa de aprovação objetivando a construção de estratégias didático-pedagógicas que permitam a consolidação das competências e habilidades de leitura, escrita e matemática como forma de se findar o ciclo positivamente.

A sugestão é que se comece analisando os dados dos Boletins da ANA, da Provinha Brasil, as Avaliações da própria rede e os direitos de aprendizagem já bastante discutidos no PNAIC.

Após as análises é preciso definir metas com planejamento de situações que possam contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem, num compromisso coletivo com o progresso escolar das crianças.

O Ciclo de Alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva, que se inicia no 1º ano (para muitas crianças, começa ainda na Educação Infantil), aprofunda-se no 2º e consolida-se no 3º, preparando uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida.

O Caderno de Apresentação de 2016 do PNAIC apresenta o reconhecimento da Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) em relação às significativas mudanças que o Programa proporcionou em muitos locais, que as mudanças são

positivas e vão além da aprendizagem, mas também envolvem o desenvolvimento profissional, a segurança, criatividade e autonomia do professor.

Apesar dessa constatação de que o Programa tem produzidos bons impactos, em 2016 a proposta informou que a realização deveria ser em serviço, a partir do diagnóstico feito pelo professor em sala de aula e com a construção de práticas pedagógicas principalmente de alfabetização e letramento no sentido do aluno superar obstáculos na compreensão da leitura e escrita e compreensão e produção de textos e do letramento matemático.

Em relação ao material também não foi disponibilizado pelo MEC, foi sugerido que as redes deem continuidade ao Programa com matérias próprios, usando o material distribuído pelo PNAIC até 2015, assim como as obras literárias e os jogos pedagógicos.

A carga horária mínima em 2016 foi de 100h, em três meses, de forma presencial, assim como o acompanhamento nas escolas pelo Orientador de Estudo para fomentar e subsidiar a prática desenvolvida pelos professores e coordenadores.

Ressaltamos ainda que a partir de 2016 o PNAIC inseriu os Coordenadores como forma de aproximar a discussão do Programa da gestão e apoio pedagógico das escolas e os professores da Educação Infantil para que possam desenvolver com qualidade o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas, onde o material formativo visa ampliar o diálogo entre teoria e prática que dão concretude a prática pedagógica.

Os cadernos de formação para Educação Infantil propõem reflexão desde a identidade profissional, a percepção da criança como sujeito de direitos e ativos e capazes, a discussão das concepções de infância, relações de afeto e conhecimento sua linguagem e cultura uma vez que isso se reflete na prática pedagógica, a linguagem e a oralidade enquanto produção histórica do conhecimento, propõe ainda o pensar uma concepção mais ampla de leitura até mesmo entre os bebês, sua relações, a construção de sentidos e vínculos, a brincadeira a narração e a leitura diferentes concepções teóricas e suas implicações para as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil.

O Programa finaliza sugerindo uma avaliação crítica das dimensões formativas e transformadoras das vivências e reflexões oportunizadas e também as lacunas e obstáculos, o que deixou a desejar, mudanças na atuação profissional e na

questão pessoal, sobre dar continuidade ao seu desenvolvimento como docente como leitora e como autora.

A carga horária mínima foi de 120h presenciais em dois semestres letivos, cada uma das 24 unidades será trabalhada em quatro horas/aula, perfazendo um total de 96 horas. As horas restantes serão dedicadas à leitura e à discussão de livros de literatura (grupo de leitura) e a outras atividades propostas pela instituição responsável pela implementação do curso.

Portanto após toda a exposição sobre os aspectos importantes do PNAIC e sobre os temas trabalhados em cada ano de formação a partir de 2013, a próxima seção abordará a análise das entrevistas e objetiva identificar o perfil dos entrevistados e a avaliação que o mesmo fazem do Programa assim como apontar que aspectos do PNAIC foram incorporados a prática pedagógica após as formações desenvolvidas pelo Pacto.

05 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Esta seção se propõe a analisar os dados levantados na pesquisa de campo, através de entrevistas, onde a investigação teve como interlocutoras professoras e coordenadoras que estão em efetivo exercício na rede pública estadual, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que participaram da formação continuada do PNAIC no período de 2013 a 2016.

Para a análise dos dados, construímos um quadro analítico onde apresentamos os eixos e as categorias e ressaltamos que nossa fonte de dados foi obtida através das entrevistas, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos.

Nosso enfoque maior é o PNAIC como política de formação continuada para os anos iniciais da rede estadual de Belém no período de 2013 buscando relacionar aspectos da formação recebida com a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no cotidiano de sala de aula.

O desenvolvimento desta pesquisa ocorreu no contexto uma escola pública que atende somente turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como interlocutoras duas coordenadoras e quatro professoras que para serem mantidas em sigilo serão identificadas por codinomes.

A escolha dos entrevistados seguiu os critérios de ser efetivo da rede estadual, estar lotado com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e ter participado do PNAIC no período de 2013 a 2016.

Os dados foram produzidos em visitas às escolas e em entrevistas ocorridas no interior do espaço escolar, autorizadas pela direção a partir de junho de 2018.

Apresentamos inicialmente a trajetória acadêmica e profissional e depois analisando fragmentos e as falas dos mesmos, transformadas nas categorias de análise, analíticas e emergentes, conforme quadro abaixo:

Quadro 13 – As categorias analíticas da pesquisa

Nº	Categorias Analíticas	Categorias Emergentes
01	Formação Inicial	Aspectos formativos e profissionais
02	Formação Continuada	Conceito e relação com a prática pedagógica Avaliação do PNAIC
03	Prática Pedagógica	Reflexos do PNAIC na prática pedagógica

Fonte: A autora

5.1 ASPECTOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DOS ENTREVISTADOS

Analisar um Programa de formação continuada como o PNAIC e seus reflexos na prática pedagógica envolve partir da trajetória de vida acadêmica dos entrevistados e nos proporciona aprender como foram construídos os saberes, desde as escolhas relacionadas a formação inicial, passando por continuação dos estudos em pós-graduações e em formação continuada desenvolvida ou não pela rede de ensino em que atuam.

Assim, neste item iremos considerar a formação inicial, a escolha pela profissão, o tempo de trabalho desenvolvido na rede de ensino e na escola investigada, pois consideramos que isso se reflete na maneira como o profissional se relaciona e desenvolve sua prática pedagógica.

Significativo ainda é também verificar a turma dos anos iniciais em que o entrevistado está lotado, a quantidade de alunos por turma, se possui alunos com deficiência em sala porque entendemos que isso também influencia no desenvolvimento da prática pedagógica desenvolvida.

Ressaltamos mais uma vez que os nomes das entrevistadas são nomes fictícios escolhidos de forma aleatória e identificados como as letras “C1 e C2” para Coordenadoras e “P1, P2, P3 e P4” para professoras.

Quadro 14 – Sobre a formação Inicial – O perfil do entrevistado

Nº	Sujeito	Idade	Formação Inicial	Ano	Instituição	Tempo de SEDUC	Pós-graduação Especialização
01	MARIA (C1)	45	Pedagogia	2000	UFPA	10	Gestão Escolar
02	RITA (C2)	40	Pedagogia	2002	UFPA	10	Ed.Inclusiva
03	CLARA (P1)	40	Pedagogia	2002	UFPA	15	Ed.Inclusiva
04	ANA (P2)	38	Pedagogia	2005	UFPA/Breves	05	NT
05	ROSA (P3)	52	Pedagogia	1986	UEPA	30	Gestão Escolar
06	CAROL (P4)	52	Pedagogia	1992	UFPA	27	Gestão Escolar

Fonte: Dados das entrevistas

Ao iniciarmos este item, achamos oportuno mencionar que a entrevista foi realizada no espaço escolar, na sala dos professores, sem interferências de outros funcionários da escola, onde de maneira informal os sujeitos ficaram livres para

externarem suas opiniões, que foram gravadas no celular do pesquisador e posteriormente transcritas, com autorização dos mesmos.

Observamos que ao falar de sua profissão, seu cotidiano de trabalho, suas realizações e anseios e sua relação com o PNAIC, os entrevistados se integraram num movimento de repensar as questões da sua formação e do próprio percurso de suas escolhas profissionais e também pessoais.

Isso ficou claro quando no início das entrevistas, ao questionarmos sobre a formação inicial dos entrevistados e o que levou a escolha, sempre notávamos olhares pensativos e relatos recheados de desafios, de lembranças, o que em nosso entendimento foi oportuno para um repensar das aprendizagens construídas e até mesmo uma ressignificação do seu fazer profissional.

Nosso questionamento inicial foi sobre idade, quanto tempo na função, o que levou a escolher trabalhar na educação e sobre o curso de graduação que culminou na atuação profissional que desenvolvem atualmente.

Identificamos que para algumas entrevistadas seguir carreira na profissão docente faz parte da tradição familiar, é isso é de certa forma motivo de orgulho, expresso nas seguintes falas:

<p>“Sempre quis ser professora, era meu sonho e também venho de uma família de muitos professores”. (P4 - CAROL)</p>
--

<p>“Sou professora desde 16 anos, antes de entrar no Estado, tem muitos professores na minha família. Saí do IEP em 1978 e me sentia preparada sim para dar aulas, diferente desses jovens de hoje em dia”. (P3 - ROSA)</p>

Outras relatam que por residirem no interior do Estado a única oferta de curso superior naquele momento era a Pedagogia, então por “falta de opção” seguiram este caminho.

<p>“Meu primeiro sonho era fazer o curso de História, mas na minha cidade só ofereceu Pedagogia, foi difícil, mas depois do segundo ano e após algumas disciplinas e professores, me identifiquei, principalmente com a Educação Infantil e depois de alguns professores que eram ótimos, motivadores”. (P2 - ANA)</p>
--

As falas revelam que independentemente dos motivos que levaram a escolha da profissão, o transcorrer do curso de Pedagogia trouxe a certeza de que era o que queriam e ressaltamos também que muito dessa certeza, para as entrevistadas,

passou pelo incentivo de algum professor que era muito comprometido no seu fazer e as incentivava e isso gerou um certo encantamento pela profissão.

“Ah, tive uma professora que fez eu me apaixonar pela Educação Infantil e olha que eu nem gostava do curso, mas depois dela, eu me encontrei...(risos)”. (P2 - ANA)

Considerando que nosso estudo refere-se a formação continuada desenvolvida por um Programa como o PNAIC achamos por bem acrescentar que, segundo as entrevistadas, a formação inicial infelizmente não prepara para a prática a ser desenvolvida em sala de aula, e assim, cursos de aperfeiçoamento que possam ser desenvolvidos veem colaborar de forma muito valiosa para que a relação deste professor com a sala de aula junto com a prática . **QUAL A RELAÇÃO COM SUA PROBLEMATIZAÇÃO DE PESQUISA?**

“A gente sabe como são as universidades, teoria, teoria, teoria, pesquisa, pesquisa, pesquisa... Mas me abriu novos horizontes, eu já dava aula, aprendi a ver a prática em sala de aula. O sistema, a escola, o cotidiano as vezes não permite usar aquilo que você aprendeu na teoria, não tem estrutura pra isso, mas foi boa mesmo sem tanta relação com a prática”. (P4 - CAROL)

“A Universidade dá muita teoria, mas se eu não tivesse a prática que aprendi no IEP não dava conta porque a formação da Universidade não me preparou para trabalhar com os anos iniciais porque fiz numa época em que se formava especialistas”. (P3 - ROSA)

“Quando a gente vê na prática, sente falta de alguns assuntos que não tivemos na graduação, sentimos falta sim, mas acho que é só correr atrás para melhorar o trabalho na sala de aula. Eu me sinto preparada e cada ano mais preparada ainda para atuar nos anos iniciais, porque vou atrás de mais conhecimento e sempre busco melhorar, principalmente para ajudar as colegas da escola”. (C1 - RITA)

Consideramos importante citar o fato de que a fala da C1 – RITA reflete que mesmo atuando como Coordenadora na escola investigada, em outro horário a mesma exerce a função de Professora dos anos iniciais.

Os relatos, independentemente do ano de formação, nos fazem refletir que em nosso Estado, a formação inicial dos professores nos cursos de graduação não oportuniza aos alunos conhecerem e participarem das atividades desenvolvidas nas escolas, em sala de aula desde o início do curso.

Os estudos que realizamos nos apontaram que a vivência de sala de aula nas escolas, através das disciplinas de Estágio Supervisionado vem acompanhada de atividades de outras disciplinas e também da construção do TCC e isso de certa forma

compromete o desempenho deste profissional quando for atuar em sala de aula, até mesmo gerando insegurança e a necessidade de ir buscar mais conhecimento, para aperfeiçoar seu fazer pedagógico.

Para essa reflexão, recorreremos a Libâneo (2005) que afirma que dentro do Curso de Pedagogia disciplinas como Didática e Teoria da Educação podem ajudar o futuro professor a elaborar, articular, montar e aprender e capacitar o pedagogo para atuar em vários campos educativos formais e informais decorrentes de novas realidades. Mas sabemos que esses conhecimentos teóricos necessitam do contato com a prática para um confronto necessário até na questão de como agir em determinadas situações que surgem no espaço escolar.

Para Pimenta (2004) o Estágio Supervisionado integra as inúmeras disciplinas que compõem o currículo e onde se constroem pontes de conhecimentos elaborados durante o curso, pois propicia a complementação do ensino-aprendizagem a serem planejados, acompanhados e avaliados de acordo com calendário escolar.

Entendemos que a oportunidade do Estágio Supervisionado é ímpar no sentido de se reelaborar novas experiências, enfrentar os desafios e descobrir a realidade do professor, de enfrentar situações adversas e analisar, reformular entendimentos e superar os desafios.

É o momento de aproximação entre a realidade da sala de aula e da escola, oportunizando a reflexão teórica sobre a prática e a compreensão da carreira docente e que é preciso ser desenvolvido desde o início do curso, até como forma de conhecimento da realidade que enfrentarão na profissão para que tenham certeza de terem feito a melhor escolha profissional.

Segundo Pimenta (2004), a sociedade exige uma educação que possibilite a preparação do cidadão social, técnica e cientificamente, e neste processo o professor é o mediador do conhecimento que será compartilhado, para isso deve estar preparado para novas práticas educativas e do ensino.

Para Gatti (2013) a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais, pois há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados onde a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2013, p. 39).

Os relatos nos mostraram também que para alguns entrevistados é forte a sensação de que o poder público não valoriza a profissão, que são poucos investimentos que veem chegar nos espaços onde trabalham e que isso também compromete todo o trabalho que desenvolvem.

“Ninguém liga pra gente, nem escola e principalmente governo, temos que nos ‘virar nos 30’ se quiser fazer algo diferente em sala”. (P3 - ROSA)

Outro ponto observado é que apesar das dificuldades, todas relataram o empenho para desenvolver um bom trabalho, que acham importante considerar sempre o conhecimento que o aluno traz de sua realidade, e que se esforçam em produzir material para desenvolver suas aulas, muitas vezes sem apoio das escolas e da própria SEDUC.

“Se queremos que as professoras possam dar uma boa aula temos que buscar material, tirar dinheiro no próprio bolso pra comprar as coisas, enfim fazer nossa parte e até mesmo a parte que cabe a SEDUC, senão não saímos da mesmice”. (C1 - MARIA)

Enquanto Coordenação, as duas entrevistadas relatam que para que se desenvolva bons projetos e trabalhos na escola, precisam investir de seu próprio salário para providenciar material e estrutura para que as ações ocorram, porque se forem esperar pela SEDUC, nada fazem.

Mas há de se relatar também a fala de todas em relação ao quanto se sentem valorizadas quando percebem que o aluno aprendeu a ler e que está progredindo em seu aprendizado, porque isso lhes dá a certeza de que estão no caminho certo.

“É emocionante ver o desenvolvimento do aluno no decorrer do ano. Quando ele aprende a ler e escrever, isso não tem dinheiro que pague. Eu me sinto valorizada nessas horas”. (P4 - CAROL)

Há um entendimento entre todas sobre a importância do professor está sempre bem informado e atualizado, mas reclamam que dificilmente são liberadas para buscarem outros conhecimentos, há uma prioridade de sempre estarem em sala com as crianças e se quiserem buscar conhecimentos precisam abdicar de seus fins de semana para fazerem outros cursos.

Chama a atenção que uma entrevistada revela que, mesmo com mais de 25 anos de profissão, tem um grande amor e prazer pelo que faz tanto que se considera uma referência da escola e do PNAIC para a SEDUC, que se preocupa muito com sua prática e sempre planeja com carinho as ações que irá desenvolver para atender as expectativas dos alunos.

“Me acho uma ótima professora sim, tanto que qualquer pesquisa sobre o PNAIC eles me procuram e na escola os pais só querem que os filhos fiquem na minha turma, é uma ‘briga’ todo início de ano. (risos)”. (P4 -CAROL)

Sobre o tempo de serviço público, especificamente na SEDUC, observamos que duas professoras já estão com mais de 25 anos, duas estão na faixa dos 15 anos de serviço e as duas coordenadoras também estão com mais de 15 anos de efetivo serviço na SEDUC.

Sobre esse aspecto, entre as mais antigas, uma ainda mostra entusiasmo, e apesar de tanto tempo em sala de aula, afirma que continua buscando e se interessando em fazer melhor para seu aluno.

“Hoje me ‘sinto’ mais preparada para os anos iniciais, amadureci, tenho conhecimento e experiência e sei hoje que quem realmente gosta e tem compromisso vai aperfeiçoando e acompanhando as mudanças, adquirindo as práxis, mas tem que gostar mesmo”. (P4 - CAROL)

A outra professora demonstrou durante toda a entrevista estar desmotivada e desacreditada de melhorias em relação à educação e como já a conhecemos há bastante tempo, por conta de nosso trabalho enquanto assessoramento na escola, sabemos que essa falta de motivação infelizmente se reflete em sala de aula.

“Hoje me sinto preparada sim para trabalhar com anos iniciais, aliás sempre estive porque se fosse depender de governo, eu não estava mais aqui, mas todo ano me repagino, se fiz um negócio aqui e não deu certo, vou ver porque não deu e vou modificando, mesmo sabendo que nada muda nesse negócio, todo ano a mesma ‘xaropada’”. (P3 - ROSA)

Finalizamos esse item sobre a formação inicial das entrevistadas e o tempo de atuação das mesmas na SEDUC com a certeza que a escolha da profissão termina por refletir o trabalho desenvolvido em sala.

Historicamente sabemos que ainda é muito forte o fato de algumas famílias reforçarem o prosseguir na profissão e isso é motivo de orgulho e que o reconhecimento de que era isso que se queria fazer é uma construção que passa pelo contato com professores na graduação que são motivadores e também pelo entendimento do reconhecimento e valorização que o poder público tem em relação à profissão escolhida.

PRA QUE FAZER? O QUE QUERIA ALCANÇAR?

Percebemos que o tempo de atuação se por um lado pode ser fator de desmotivação por outro nos mostra que independentemente do tempo que se atua pode-se sim ainda ter o entusiasmo e necessidade permanente de se fazer o melhor na profissão que se escolheu.

Esse item é importante por conta de que....

Para o próximo subitem de análise, consideramos a carga horária que as entrevistadas estão lotadas na SEDUC, o tempo de atuação na escola investigada, o ano e números de alunos por turma e se possuem em sala alunos com deficiência e finalizamos com informações sobre a participação das mesmas no PNAIC, nosso objeto de estudo.

5.1.1 Aspectos profissionais da relação entre o entrevistado e a SEDUC

Quadro 15 – Aspectos profissionais da relação entre o entrevistado e a SEDUC

Nº	Sujeito	CH	Tempo na Escola (anos)	Ano	Nº alunos atendidos por turma	Alunos com deficiência	Participação PNAIC
01	C1	250	10	-	-	-	2016
02	C2	150	10	-	-	-	2016
03	P1	200	15	3º	25	01	2013 a 2018
04	P2	200	01	2º	27	02	2013 a 2018
05	P3	200	10	3º	28	02	2013 a 2018
06	P4	200	05	1º	25	03	2013 a 2018

Fonte: As entrevistas

Em relação a lotação na SEDUC, todas as professoras possuem 200h, ou seja, trabalham manhã e tarde na mesma escola.

Uma coordenadora entrevistada trabalha em duas funções, na mesma escola. É especialista em educação com 150h pela manhã e professora à tarde com 100h, o que lhe permite um olhar sobre a gestão da escola e acompanhamento dos professores e também o desafio diário de estar em sala de aula em regência.

As Coordenadoras exercem a função de Especialista em educação, cargo introduzido após o concurso público realizado pela SEDUC no ano de 2008.

O tempo serviço por elas desenvolvido na escola revela que somente uma está menos de um ano na escola, as outras já são lotadas há mais de cinco anos.

O número de alunos atendidos por turma está dentro da média das escolas estaduais na faixa de 25 a 30 alunos, todas as entrevistadas possuem entre 01 e 03 alunos com deficiência em suas salas o que também entendemos ser um fator determinante para o posicionamento da prática pedagógica das mesmas e a relação destas com a formação continuada, o que será visto mais adiante.

A lotação para os anos iniciais nos mostra que as entrevistadas estão com turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, justamente a faixa atendida pela formação do PNAIC, alvo deste estudo.

Em relação ao PNAIC, as quatro professoras são efetivas e participaram desde o início do Programa, em 2013. As duas Coordenadoras conheceram e começaram a partir de 2016, ano em que o Programa aceitou a participação de coordenadores na formação por perceber a necessidade de que as escolas se envolvem realmente em desenvolver as ações propostas aos professores e após os dados da ANA serem revelados as redes de ensino, mas sobre esses aspectos nos deteremos mais a frente.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO DE SALA DE AULA E AS INFLUÊNCIAS DO PNAIC

Continuando nossa análise sobre as entrevistas realizadas na pesquisa de campo, esse item apresenta o posicionamento sobre a formação continuada e a relação desta com a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula e pelos coordenadores nas diversas ações da escola.

Reafirmamos que entendemos a formação continuada como um item importante na valorização e construção profissional, no reconhecimento da necessidade que o professor tem de sempre buscar aprimorar seu fazer pedagógico,

repensar suas ações desenvolvidas no cotidiano da escola e também como um ato que precisa ser construído na coletividade, considerando as especificidades de cada realidade.

5.2.1 Conceito de formação continuada e a relação com a prática pedagógica

FORMAÇÃO REALIZADA NA ESCOLA? ERA O FOCO NA PESQUISA?

Sobre o conceito de formação continuada e a relação entre formação continuada e a prática pedagógica as respostas nos conduzem a reflexão de que para as entrevistadas a formação é vista como importante para o aprimoramento profissional, que envolve os momentos de estudo na escola, os cursos que o professor faz fora de seu horário de trabalho, isso ficou claro em falas como:

<p>“É como um aprimoramento, um aperfeiçoamento depois da graduação, da pós e de outros cursos. São todas as formações das secretarias e também aquelas q o professor corre atrás”. (P1 - CLARA)</p>
<p>“Para mim a formação continuada é todo o momento de aprendizado que me permito participar, cursos e até mesmo leituras de artigos que com certeza é importante para o aprimoramento profissional”. (C2 - RITA)</p>

Também observamos que há uma reclamação geral das entrevistadas de que as escolas não têm o hábito de promover momentos de formação continuada que são tão importantes, e também que quando a escola oferta são temas que o professor não sugeriu e assim ele não se sente motivado a participar, como se refere a fala abaixo. (*)

<p>“A formação em serviço, é importante para professor e aluno, porque todo dia alguém estuda, alguém descobre coisa nova, e uma maneira de fazer diferente e na conversa mesmo a gente troca e vê novos jeitos de fazer. Esse ano a escola não desenvolveu, ano passado sim, uma vez no planejamento e vimos a diversidade que não foi escolhido por nós, veio proposta pronta, isso foi ruim”. (P3 - ROSA)</p>
--

Como contraponto a fala acima, temos o posicionamento da coordenadora que demonstra que as escolas tentam organizar momentos de estudo e formação continuada, mas que isso esbarra no cumprimento do ano letivo, nas “cobranças” da SEDUC e é difícil concretizar essas ações, ainda tem o relacionamento com os

professores que muitas vezes não participam das formações organizadas pelos coordenadores.

“Na escola conseguimos algumas HPs coletivas para fazer nossas formações, não era com queríamos mas houve, esse ano tivemos duas ou três formações com assuntos para nosso entendimento melhor; uma foi sobre diversidade, outra sobre os alunos especiais e outra sobre o papel da família com conselho tutelar sobre direitos”. (C2 - RITA)

“Na escola, sempre fazemos momentos de estudos e os professores participam, os temas mais pedidos na escola são metodologias, inclusão, são bimestrais. Mas também vejo o quanto é difícil reunir e agradar todos os professores e ainda tem a cobrança da Secretaria para cumprir os dias letivos e assim fica ruim programar formações. Ainda existe o fato de que organizamos tudo e na hora muitos professores não vem e depois ficam reclamando”. (C1 - MARIA)

E NO CASO DO PNAIC OS PROFESSORES PARTICIPARAM DA SUA DEFINIÇÃO?

Em relação a formação ofertada pela SEDUC, é do conhecimento de todos os participantes que não fomos consultados em relação a construção do programa inclusive as entrevistadas foram unânimes em afirmar que para os anos iniciais, nunca houve curso de formação, que o único que elas conhecem é o PNAIC, fala referendada pela professora que tem mais de 25 anos de SEDUC.

“Olha, não conheço outra formação dada pela SEDUC, mas fiz o CEBS há muito tempo atrás, mais de 20 anos, agora que veio o PNAIC”. (P4 - CAROL)

“Vejo que a SEDUC não tem esse costume de formação continuada para os anos iniciais, senti isso porque antes trabalhava na SEMED Ananindeua e lá tinha muitas formações”. (C1 - MARIA)

“Quando estamos em sala de aula, na regência, na escola quase não temos acesso e também a escola prende o professor na liberação para participar quando tem e assim ele não tem oportunidade, diferente quando estamos em outra função, sem o contato direto com o aluno”. (C2 - RITA)

“Lembro que de formação continuada, desde que entrei na SEDUC só vi e participei do PNAIC e o ABCD que era dentro do PNAIC”. (P2 - ANA)

As entrevistadas relatam que o PNAIC foi uma formação que trouxe novas ideias e motivou o professor a fazer sua aula mais dinâmica, a considerar e valorizar o conhecimento que o aluno traz de casa, mas todas reconhecem que muitas das orientações da formação para serem efetivadas dependem de um conjunto de coisas entre elas o compromisso do professor e também de condições mínimas dadas pelas escolas para que algumas ações ocorram como relata a professora abaixo:

“Adorei as ideias do PNAIC mas se quero fazer uma aula passeio, a ideia é ótima, mas a escola não tem ônibus e nem ninguém para me ajudar a conseguir um e também para ir comigo e as crianças, seria muita responsabilidade ir sozinha. Então eu termino por não fazer porque ninguém ajuda pra dar certo”. (P4 - CAROL)

Sabemos que a formação continuada, não se restringe a apenas curso de capacitação, de aperfeiçoamento, mas envolve muitos significados e não pode ser considerada de forma isolada visto que se efetiva nas relações desenvolvidas na escola e na comunidade.

Formação abarca o componente pessoal e profissional a partir de ações que se desenvolvem num contexto específico, organizado de maneira determinada e com regras de funcionamento próprias, como um processo contínuo, com várias fases e princípios éticos, didáticos e pedagógicos devem ser mantidos, independentemente do nível de formação dos professores a que se refira.

Consideramos importante ainda refletir sobre até que ponto a experiência profissional e o aprendizado adquirido nos momentos de formação são concretizados na prática pedagógica e também a percepção sobre como ele vai operacionalizar na prática as discussões teóricas produzidas nos momentos formativos, considerando que para muitas ações depende-se de outros fatores que envolvem a gestão da escola e até mesmo a gestão própria SEDUC.

Assim ao analisar as falas constatamos que falar de formação continuada envolve a percepção sobre a formação inicial desse professor, seu compromisso e a disposição para buscar e efetivamente participar e se envolver quando solicitado de momentos formativos. Esse envolvimento será fundamental para que na prática e sala de aula ele consiga realmente desenvolver tudo o que aprendeu na formação.

Consideramos importante também ressaltar que em relação a formação continuada, especificamente ofertada pela SEDUC e para os anos iniciais todas as entrevistadas relatam que lembram apenas do PNAIC mas de nenhum outro momento formativo que fosse realmente significativo, e ainda relatam que falta apoio para a qualificação e que são poucas gestões e coordenações nas escolas que incentivam e buscam construir planejamento com ações práticas que surtam efeitos na sala de aula.

Já outra professora foi muito crítica durante a entrevista, em relação a SEDUC e também sobre prática, afirma que tem consciência de que a formação continuada é um processo que como o próprio nome indica requer progressividade ampliação e

renovação de saberes e práticas alfabetizadoras, mas diz que não vai abdicar de seu fim de semana para isso.

“Sei que os cursos podem até ser bons, mas sair de casa aos sábados para estudar ah realmente não acho certo. A SEDUC tem que programar para liberar a gente durante a semana e no nosso horário de trabalho”. (P3 - ROSA)

Para a análise desse item, concordamos com Imbernón (2009, p.13) que “são tempos diferentes para a educação e a formação”, pois hoje em dia, com tanta disposição da tecnologia a todos, e se considerarmos a formação como um processo que se dá no cotidiano de nossa vida profissional, podemos do acesso ao celular encontrar informações sobre os mais diversos temas e também com ajuda dessa tecnologia fazer cursos na modalidade EAD e construir trabalhos e aulas para serem operacionalizadas em sala de aula.

Nesse sentido, pensamos que a formação continuada que se efetiva de forma presencial precisa ter um diferencial senão caem no ostracismo e acaba por se extinguir.

Mas, também somos da opinião de que a formação pode ser um momento ímpar para socialização de ideias, a troca de informações entre os participantes, e como forma de estabelecer relação da teoria com a prática.

Tardif (2011) defende que o saber docente é social, plural e ao mesmo tempo singular, envolve uma relação entre aspectos sociais e individuais dos saberes dos professores.

Segundo Tardif (2008), no âmbito dos ofícios e profissões, não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2008, p.11).

Sobre a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica, percebemos que as respostas estão recheadas de verbalizações de anseios, desejos, expectativas e angústias, comumente compartilhados por profissionais desta área há

várias décadas. As entrevistadas consideram a importância dos momentos de socialização entre os pares, mas também entendem que além das formações é preciso que o sistema também ofereça bons espaços de infraestrutura e também materiais adequados para as ações em sala de aula.

Segundo Carvalho e Ramoa (2000),

A formação continuada, desenvolvida no âmbito acadêmico/escolar, transforma-se em: [...] espaço de experimentação e reavaliação das ações investigativas empreendidas por cada indivíduo singular e devolvidas ao grupo de forma a permitir uma reapropriação dos saberes, mas também uma nova perspectiva exploratória do estudo realizado. (CARVALHO e RAMOA, 2000, p. 8)

Por meio das falas percebemos que o professor, em seu processo de aperfeiçoamento, também estabelece suas próprias interpretações e construções, sem limitar-se apenas ao discurso trazido de fora para dentro e passa a configurar como autor/ator de seu conhecimento, de seu processo de crescimento profissional. Esta constante busca pelo aperfeiçoamento é inerente à profissão educadora.

Segundo Nóvoa (2003, p. 23) “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Entendemos que a formação continuada deve se dar na coletividade, pois carrega em sua essência a necessidade do compartilhamento de experiências, além da reflexão como instrumento imprescindível à análise contextual e para que atinja seu objetivo maior, necessita ser impregnada de significados para o professor.

Em nosso contexto educacional brasileiro já observamos que muitas propostas apresentadas para o aperfeiçoamento dos docentes brasileiros têm baixos índices de eficiência, pois entre outros agravantes, normalmente desvinculam teoria e prática, além de enfatizarem, em demasia, aspectos normativos.

Esse modelo gera desinteresse de alguns professores pois o que se apresenta inicialmente como oportunidade de formação e qualificação profissional, termina na prática por não contribuir tanto, revelado nas falas de algumas entrevistadas como:

“A gente participa muitas vezes por que é obrigada, a escola obriga”. (P4 - ROSA)

“Sinceramente só ia aos sábados porque era obrigada e porque recebia a bolsa senão....”. (C2 - RITA)
--

Essas falas revelam que muitas professoras e coordenadoras só participaram do PNAIC por conta da bolsa de estudos que recebiam e que os momentos de formação aos sábados foi também um complicador para algumas entrevistadas.

Entendemos assim que um Programa de formação continuada, por mais amplo e abrangente que seja, dificilmente contempla plenamente as necessidades de todos os docentes que dele participam, dada a heterogeneidade do grupo e as realidades específicas de cada espaço escolar, e que também esse Programa recebe influência da própria equipe gestora da escola, se há uma valorização e respeito pelo que o professor traz das formações ou se por desconhecimento, não se acompanha e não há o compromisso fortalecido entre todos para dê certo e beneficie a todos e principalmente o aluno.

Deve-se considerar, nesta análise, que cada indivíduo possui uma história pessoal e profissional singular e isso também é fator determinante para o “olhar” desse sujeito sobre a formação continuada e como isso influencia na sua prática pedagógica, e isso se expressa nas seguintes falas:

“Ah, eu ia satisfeita aos sábados estudar, gostava muito dos momentos de discussões, das brincadeiras e dos conhecimentos que a gente aprendia”. (P1 - CLARA)

“Professor é isso, tem que correr atrás, buscar conhecimento para melhorar seu trabalho”. (P4 - CAROL)
--

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para um processo de formação continuada de professores mais eficaz: a escola, como espaço privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e a “bagagem” de vida dos professores.

Assim, entendemos que uma formação continuada de qualidade deve ser efetivada e atender as necessidades reais do cotidiano escolar, deve valorizar o saber curricular, disciplinar, da experiência de vida e cultura dos indivíduos envolvidos e construídos na prática pedagógica diária, engendrando a articulação entre teoria e prática.

Estabelecer relações entre teoria e prática, dá sustentação e significância no cotidiano do fazer pedagógico e isso deve ocorrer não apenas nos programas de formação continuada, mas em todo o processo formativo dos docentes, num processo que deve ser constante e permanente.

Para Fernández (2001, p. 36) aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender-se pelo já conhecido.

Buscar na própria prática novas formas de fazer o que já se fazia, suscita no educador o sentimento de autoria, desencadeando novas possibilidades e fomentando a necessidade de novas conquistas, novas experiências, novas construções e inter-relações com o ato de ensinar.

De acordo com Fernández (2001, p.106), “[...] precisamos disseminar a ideia de pensar e entrelaçá-la com a experiência, a ação, a transformação. Pensar implica, necessariamente, transformar (se)”. E, ao perceber em sua prática novas possibilidades, o professor passa a transformar (se). O resultado disso? O prazer de ensinar e o prazer de aprender passam a andar lado a lado, garantindo uma aprendizagem efetiva e de qualidade.

Concluimos esse item na certeza de que há um entendimento por parte dos entrevistados da importância da formação continuada, que é necessário a busca individual do professor, mas também a valorização da própria secretaria de educação em oportunizar esses momentos de socialização e construção do saber, nessa relação entre a teoria e a prática vivida todos os dias em sala de aula.

A formação, portanto deve ser entendida como um processo contínuo dentro do percurso profissional, que envolve a reflexão e compreensão da própria prática, não consiste apenas em ensinar mas engloba valores e pretensões que o professor deseja alcançar ao longo de sua carreira.

Considerando que foi fala de todos sobre o PNAIC como único Programa sobre a formação continuada para os anos iniciais iremos nos deter mais nele a partir do próximo item, considerando ser também nosso objeto de estudo.

5.3 AVALIAÇÃO DO MODELO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDO PELO PNAIC

Esclarecemos que a construção desta pesquisa nos mostrou o quanto foi desafiador executar esse modelo de formação continuada em nosso imenso País, com tantas realidades distintas e diversas. Considerando estes aspectos nosso entendimento é que o Programa deu certo sim, que as possibilidades de crescimento e aprimoramento profissional foram maiores que os entraves surgidos ao longo do

caminho e também é importante considerar que, segundo os próprios entrevistados, o PNAIC foi o primeiro Programa de formação continuada voltado para atender os professores dos Anos Iniciais.

Sendo assim, achamos oportuno solicitar as entrevistadas que fizessem uma avaliação do Programa e as mesmas se posicionaram da seguinte forma:

“Particpei desde 2013, em todas as etapas até agora 2018, digo somente que os 3 primeiros anos foram muito bons, ocorreram mais formações”. (P4 - CAROL)
“Acho muito importante o PNAIC, nos anos de 2013 a 2015, que tínhamos muitas formações, as atividades de lá sempre foram referência para nossa mostra cultural na escola, os outros professores faziam junto com a gente e gostavam muito”. (P3 - ROSA)

As falas acima afirmam que no início, no ano de 2013 até 2015, o PNAIC foi muito bem avaliado, haviam formações contínuas, o acompanhamento das ações pelos Orientadores de Estudo nas escolas, momentos de socialização, ricos de conhecimento, que se estendiam para toda a escola, mesmo para os professores dos Anos Finais que também realizavam muitas das ações do Programa.

Porém, as entrevistadas também relatam que após 2016 os momentos formativos foram mais escassos de acontecer, o acompanhamento da secretaria na escola não era mais tão presente e as socializações resumiam-se a uma vez ao ano, com a participação de alguns poucos professores, não havia mais a preocupação em socializar as ações que as escolas faziam em relação ao PNAIC, como revelam as falas abaixo:

“Com o passar dos anos, os encontros ficaram mais raros, só ocorriam no final do ano e isso dificultou muito nosso envolvimento com o PNAIC”. (P1 - CLARA)
“Acho que o PNAIC contribuiu muito para a prática pedagógica de nós professores”. (P3 - ROSA)
“ O ano que mais gostei foi 2014 que foi sobre matemática, aprendemos que com coisas simples podemos trabalhar em sala de aula”. (P4 - CAROL)
“Lembro bem que na parte de matemática, sobre a discussão se o aluno deve conferir no dedo ou não, aprendemos que mais importante que isso era que a gente visse as novas e várias maneiras de ensinar”. (P2 - ANA)

Ficou claro também nas falas que o PNAIC trouxe um novo olhar para a prática pedagógica por elas desenvolvida, que a partir do Programa, houve uma preocupação com a maneira de ensinar e com a forma de aprender do aluno, um cuidado maior em conhecer e respeitar o caminho que ele percorre.

A avaliação também nos leva ao entendimento de que para que o PNAIC realmente se efetive nas escolas é necessário que um compromisso coletivo entre a secretaria, a gestão e coordenação das escolas e os professores para se colocar em prática tudo o que aprendeu no Programa que está relacionado diretamente com a Prática Pedagógica, no sentido de ser um elo motivador para a busca de novos conhecimentos por parte dos envolvidos.

Infelizmente percebemos também que assim como outras propostas de formação que já passaram pela SEDUC, o PNAIC também no início de 2013 a 2015 foi considerado pelas entrevistadas como excelente, que havia um compromisso maior por parte da SEDUC e as falas das coordenadoras que entraram no programa a partir de 2016 revelam que houve um desgaste sim da proposta como revelam as falas abaixo:

<p>“Particpei de 2016 a 2018 e as reuniões só ocorreram uma vez no ano. Nesses momentos os Orientadores só mandavam fazer, produzir material, não tinha mais dinâmicas e quase nem as socializações, isso foi ruim e mais para o final até a organização não ligava mais pra gente, e fazer só no final do ano foi difícil, de 2017 para cá tiveram três formações se muito”. (C1 - MARIA)</p>
--

<p>“ Entrei no PNAIC em 2016 e as formações quase não ocorriam, a proposta muito boa mas tínhamos que desenvolver muitas ações sem o devido acompanhamento nas escolas, acredito que isso gerou desinteresse de muitos em relação ao Programa”. (C2 – RITA)</p>

Sobre a avaliação todas foram unânimes em afirmar que o Programa deu certo sim, que aprenderam muito sobre ideias para melhorar seu fazer pedagógico e também como a teoria esclarecia fatos que ocorriam na prática em sala e que a partir do Programa elas entenderam e souberam agir de forma positiva para superar os desafios, mas que muitas vezes essa era uma luta solitária porque a gestão da escola pouco se envolveu no Programa.

<p>“As escolas não vestiram a camisa, só os professores que brigavam pelo programa e até hoje a escola não vê esse compromisso, não abraçou o programa, não quis e nem se interessou pelo conhecer o projeto”. (P3 -ROSA)</p>

<p>“O erro do Programa foi não convocar diretores e coordenadores desde cedo, eles ficaram a parte e não entendiam quando a gente fazia por exemplo a contação de histórias na sala, eles acham que não fazemos nada”. (P4 - CAROL)</p>

Segundo as entrevistadas o PNAIC também fez com que fizessem uma reflexão e constatassem que, em alguns momentos, sua prática não estava distante

do que o Programa pedia, que algumas ações elas até já desenvolviam, mas com o PNAIC entenderam os objetivos de fazer e a importância de se conhecer teoricamente o percurso.

“Tomei consciência que eu não estava tão distante do que estavam propondo; mas que podia fazer melhor e agora com planejamento, isso fez dar mais certo ainda”. (P4 - CAROL)

“O PNAIC resgatou a valorização do professor em sala de aula em termos pedagógicos não financeiros e também conseguiram inserir a ideia de compromisso que éramos capazes que fazer o melhor pras crianças”. (P2 - ANA)

Algumas falas são interessantes no sentido de perceber o quanto a formação do PNAIC foi significativa e como contribuiu para um repensar a carreira docente.

“Reconheço que mesmo com os quatro anos de Pedagogia que fiz e com a experiência que tinha com os anos iniciais, foi a partir do PNAIC que vi a importância de se trabalhar com jogos, com o concreto, pude resgatar o que havia trabalhado na Educação Infantil lá em Breves”. (P2 - ANA)

A entrevistada abaixo foi bem enfática em relatar que a sua participação no PNAIC foi fruto de muita luta que no início, em 2013, não foi relacionada por não constar no Censo Escolar de 2012 com turma de 1º ao 3º ano.

“Lutei muito para entrar no PNAIC porque não estava no censo 2012; no começo se escolhia uma professora por ano para participar, mas falei, briguei e consegui ficar desde 2013”. (P4 - CAROL)

Assim concluímos que para todas as entrevistadas o PNAIC foi um bom Programa de formação continuada, que oportunizou um repensar sobre a prática pedagógica, com um excelente material com teorias e autores importantes, métodos e ideias que permitiram resgatar também a valorização profissional.

Mesmo com uma avaliação considerada como positiva do Programa achamos por bem solicitar que as entrevistadas elencassem o que dentro do PNAIC elas consideram como possibilidades, como aspectos interessantes que deram certo, que foram positivos e abaixo temos os pontos apontados mais vezes por elas:

Quadro 16 – Aspectos que obtiveram êxito no PNAIC

01	A dinâmica dos encontros formativos
02	A socialização das ações desenvolvidas pelos professores nas escolas
03	A relação entre teoria e prática
04	O pagamento da bolsa de 200,00
05	A discussão sobre alfabetização e letramento
06	O conhecimento sobre os direitos de aprendizagem
07	O incentivo a construção de novas metodologias de incentivo à leitura
08	O material pedagógico distribuído as escolas

Fonte: Entrevistas

Ressaltamos que em relação a bolsa de estudos que as entrevistadas se referem, no valor de 200,00, foi estabelecida pela Portaria 1.458 de 14/12/2012 e ratificada pela Resolução 04 de 27/02/2013, Artigo 17 e segundo a fala de uma professora esse valor era usado para comprar material para fazer as atividades do PNAIC em sala de aula com alunos, fato referendado pela fala abaixo:

“A bolsa, a gente recebia era um bom incentivo ainda mais que aqui na escola a gente usava esse dinheiro pra comprar material pra fazer as atividades com os alunos”. (P1 - CLARA)

Outro quesito abordado nas entrevistas foi o relacionado aos entraves deste modelo de formação, e foram evidenciados em alguns pontos muito criticados em relação ao PNAIC e principalmente aos momentos de formação na rede estadual em Belém. São eles:

5.3.1 Estrutura das escolas cedidas pela SEDUC para a formação do PNAIC

No período de 2013 a 2016 os momentos de formação do PNAIC para a rede estadual em Belém ocorriam dois sábados por mês, em escolas, que reuniam professores de bairros próximos. Eram cerca de 08 pólos de formação com 05 turmas cada pólo, atendendo aproximadamente 30 professores por turma.

Os professores das escolas investigadas nessa pesquisa eram atendidos no Pólo Icoaraci, na E.E.E.F Teodora Bentes. Eram 05 turmas com 30 professores aproximadamente por turma, fora os Orientadores, dois por turma, ou seja, quase 160 pessoas atendidas por sábado de formação.

Nesse período estávamos como Orientadora de Estudos junto com mais 05 profissionais também selecionados via concurso interno da SEDUC para exercerem tal função e concordamos com as falas das entrevistadas em relação a inadequação do espaço para receber formação o dia todo de sábado, visto que as condições de espaço físico da escola eram bastante comprometidas.

É preciso considerar que, apesar da estrutura do espaço de formação, os momentos de discussão e as dinâmicas e atividades desenvolvidas era produtivas e de muita socialização e troca de conhecimentos. As formações ocorriam nos períodos manhã e tarde, ou seja, ficávamos o dia todo na escola, das 08 às 18h.

Em relação a escola, infelizmente os banheiros sempre estavam muito sujos, não tínhamos apoio de servente, não tinha água potável, o espaço muito quente porque as salas quando tinham ar condicionado, este não funcionava. Alimentação era de qualidade ruim e mesmo assim ficávamos o dia todo com professores animados e entusiasmados e outros obviamente reclamando de tais condições. Tentamos por diversas vezes mudar de espaço, mas a SEDUC nos repassava que seria inviável por conta da liberação aos sábados e do número de participantes.

Assim, concordamos com as falas abaixo:

<p>“Ah, sem dúvida que a parte física do espaço de formação era muito horrível, íamos sábado o dia todo e muitas vezes na escola não tinha água, os banheiros imundos e ficávamos o dia todo numa situação muito difícil, só com muita boa vontade mesmo.” (P1 - CLARA)</p>

<p>“Os momentos de formação aos sábados, em espaços horríveis, sem água, banheiros imundos e sem alimentação adequada”. (P3 - ROSA)</p>

<p>“Achava ruim os sábados para formações; período muito extenso pra ficar lendo, lendo, lendo e não chegar a lugar nenhum; isso é ruim; não gostei do modelo de formação; precisa ver a aplicação prática das atividades”. (P4 - CAROL)</p>
--

Portanto, é preciso considerar que organizar uma formação continuada realmente é um imenso desafio para as secretarias de educação e envolve inúmeros fatores, entre eles a organização de um espaço que realmente seja adequado para tal evento, pois é preciso pensar também no conforto e na comodidade dos participantes, pois isso também será um dos grandes incentivos para que os mesmos sintam-se envolvidos e participem ativamente do processo de formação.

Afinal, é preciso considerar a formação continuada como um dos fatores importantes para o enriquecimento das práticas pedagógicas e segundo Libâneo (1982, p.48), “é uma prática social de modificações profundas, nos sujeitos envolvidos,

a partir de aprendizagens de saberes existentes na cultura, conduzidas de tal forma a preencher necessidades e exigências da transformação da sociedade”.

Mas, ressaltamos que mesmo com esses entraves relacionados ao espaço físico, a maioria dos participantes se envolvia na formação e gostava dos momentos de socialização promovidos pelos Orientadores e também nos intervalos entre as oficinas.

5.3.2 A dinâmica dos encontros mudou com o passar dos anos

Como já vimos anteriormente, todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que no início do PNAIC havia um comprometimento maior da SEDUC em relação ao Programa, principalmente no período de 2013 a 2015 e que após 2016, os materiais de estudo não foram mais distribuídos, às formações só ocorriam uma vez a cada semestre, não houve mais o acompanhamento às escolas pelos Orientadores de estudo, fatos referendados pelas falas abaixo:

“Fiquei triste quando vi que após um início tão bom o PNAIC foi caindo de produção, não havia mais interesse da SEDUC”. (C1 - MARIA)
“Importante para a formação; para professor e aluno, mas teve uma quebra em 2016 e foi uma lástima os últimos anos”. (P4 - CAROL)
“No início o pessoal era mais empenhado”. (P2 - ANA)
“Após 2015 ocorreu duas vezes ao ano, reunião só para repassar atividade sem discussão e muito menos relação com a prática. Não havia mais interesse”. (C2 - RITA)

Entendemos que esse distanciamento entre a SEDUC e os professores em relação ao PNAIC ocorreu por conta das muitas mudanças relacionadas aos Orientadores de estudo, aliados ao fato de que após 2016 a UFPA não distribuiu mais os materiais de formação, os momentos de socialização ficaram reduzidos a apenas uma vez ao ano, envolvendo todos os pólos e principalmente a grande rotatividade de professores cursistas, por conta da contratação de temporários, o que será visto a seguir.

5.3.3 A participação dos servidores temporários no PNAIC

A participação de professores no Programa era condicionada no início a inserção deste professor no Censo Escolar do ano anterior, ou seja, os participantes do ano de 2013 deveriam em 2012 ter turmas do 1º ao 3º ano. Isso foi um complicador porque quando entramos no ano de 2013 tínhamos professor lotado em turmas do 1º ao 3º ano porém não estava informado no Censo e isso gerou certos conflitos.

Outro fato agravante foi que nesse período a SEDUC contratou muitos professores para as turmas dos anos iniciais e esses professores precisavam fazer a formação do PNAIC mesmo sem ser efetivo e isso afetou também o recebimento da bolsa de estudos de R\$ 200,00, muitos até participavam, mas reclamavam quem sem a bolsa era difícil prosseguir.

Para os efetivos a entrada dos temporários foi outro complicador porque a cada encontro era professor novo que entrava o que obrigava ao Orientador de Estudos retomar discussões de outros encontros, isso era cansativo e desestimulante para os efetivos e assíduos do Programa, conforme relatos abaixo:

“No início a bolsa era incentivo que só os efetivos recebiam, depois ficou ruim com a entrada dos temporários, prejudicou o programa e as formações porque em cada encontro, com gente nova, tinha que repetir tudinho, era cansativo e chato”. (P4 - CAROL)
--

“O início foi bom, os dois últimos foi só revisão, por conta dos temporários que chegavam a todo encontro”. (P3 - ROSA)

“Até 2015 foi tranquilo. De 2016 em diante muitos temporários atrapalhou tudo. Ficou chato, só repetir e repetir...”. (P2 - ANA)
--

“Os Orientadores também se desinteressam em dar boa aula, porque tinha que ficar repetindo conteúdo”. (P1 - CLARA)
--

5.3.4 A Relação entre professores cursistas e Orientadores de Estudo

Outro ponto apontado como entrave para o bom andamento das formações foi a relação dos cursistas com alguns Orientadores de Estudo. Segundo os entrevistados, muitos Orientadores mesmo com bastante conhecimento teórico não conseguiam estabelecer uma relação dinâmica e harmoniosa durante os encontros e isso comprometia o andamento dos temas.

Inclusive para algumas professoras o fato dos Orientadores em sua maioria não possuírem experiência na docência e conhecerem de fato a realidade sala de

aula fazia com que não conseguissem estabelecer uma boa relação entre a teoria e a prática conforme relato abaixo:

“Ah! Alguns Orientadores só conheciam a teoria porque a prática mesmo, nunca haviam entrado numa sala de aula. O certo seria tirar formadores que participaram do programa desde o início, porque as vezes quem tem mestrado doutorado e não conhece a prática de sala de aula, fala do que não viveu ou vive e isso a gente percebe na hora (risos)”. (P4 - CAROL)

Para esse aspecto e considerando nossa vivência como Orientadora de Estudos do Programa no período de 2013 a 2015 temos a inferir que nossa formação foi realizada pela UFPA e há de se reconhecer que muitos de nossos professores, apesar de muitos títulos e teorias, não sabiam traduzir os conteúdos do Programa de forma dinâmica e realmente o fato de não possuírem a experiência da docência também comprometia as discussões que terminavam por apenas seguir roteiros estabelecidos nos cadernos de formação sem problematizar a realidade, isso fazia falta quando íamos para a formação com os professores.

Assim, era nítido que, claro como estamos lidando com pessoas, diferentes seres e sujeitos, cada um repassaria o conhecimento a sua maneira, de acordo com sua formação profissional e pessoal. Então tínhamos Orientadores que eram dinâmicos e comprometidos com o processo e outros nem tanto, fato observado pelos professores cursistas e bastante comentado entre eles e referendado pelas seguintes falas:

“Material em si é bom, só precisava ter sido praticado, não foi por falha dos formadores”. (P3 - ROSA)

“A gente que entre os colegas trocava informações; o material não era só pra ler e fazer resumo e resenha, ele dá um norte mas tem as atividades práticas que as vezes nem se via por conta da limitação de alguns formadores”. (P1 - CLARA)

“Sinceramente, vendo alguns formadores eu sabia mais do que eles”. (P3 - ROSA)

“Formadores que só falavam de sua vida íntima e pessoal e até pedi pra trocar, porque isso me incomodava muito”. (P4 - CAROL)

“No início era muito bom. Monitores excelentes, com compromisso e conseguiram fazer a prática, mas também ocorreu de ter uns que só faziam ficar a tarde toda lendo”. (P2 - ANA)

Notamos assim que ao analisar as falas é perceptível a noção de que em relação ao PNAIC, mesmo com algumas limitações já apontadas mais relacionadas a questão de espaço físico mesmo de formação e outras questões administrativas, o Programa conseguiu fazer a discussão teórica de temas importantes para a formação profissional e o fato de relacionar com atividades práticas foi apontando como um

ponto extremamente valioso tanto que temos a fala abaixo que achamos importante para retratar esse aspecto:

“Acho que o PNAIC conseguiu fazer a discussão teórica e prática, mesmo sem domínio em alguns momentos, mas sempre fazíamos atividades práticas para relacionar”. (P4 - CAROL)
“Olha, pra mim o PNAIC valeu muito, momento formativo muito importante ainda mais que sabemos que quase não temos tempo, então mesmo aos sábados, numa escola horrível, era bom estudar”. (P3 - ROSA)
“O melhor pra mim é saber que depois do PNAIC eu consegui fazer meus alunos aprenderem mais e com mais vontade, isso me realiza como profissional, saber que posso fazer a diferença na vida daquela criança”. (P2 - ANA)

Concluimos esse item reafirmando que as entrevistas evidenciaram que a partir das formações do PNAIC houve um maior compromisso e preocupação dos profissionais com sua prática pedagógica.

O PNAIC evidenciou que é possível transformar os momentos formativos em aprendizado rico de troca de saberes e experiências e que isso contribui para construção de uma prática pedagógica que tenha como objetivo maior e mais importante a construção do conhecimento e a troca de aprendizado entre professor e aluno no intuito de ressignificar a realidade e contribuir para formar cidadãos autônomos e conscientes, sujeitos de suas histórias, seja professor ou aluno.

Ao se discutir nos momentos formativos questões como alfabetização e letramento, a construção da infância, do ser criança, a inclusão, a aceitação, o reconhecimento, a valorização e respeito as diferenças entre outros temas e a partir disso construir novas metodologias para se trabalhar em sala de aula e o principal possibilitar a troca entre os saberes, as experiências construídas ao longo da carreira docente, torna o PNAIC como um Programa de formação continuada muito importante para os que atuam nos anos iniciais, que até este momento, o ano de 2013, não havia passado por formações desse modelo.

Os entraves apontados também nos revelam que se houver compromisso por parte das secretarias em oferecer condições e espaços adequados para as formações, os professores se envolvem e se comprometem a trocar experiências e aprendizados e juntos podem construir boas e inovadoras estratégias que promovam e valorizem habilidade e potencialidades dos alunos, respeitando que cada um aprende em tempos e ritmos diferentes e que irão fazer uma grande diferença na prática pedagógica de cada envolvido no processo.

5.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PNAIC

Esta categoria se propõe a analisar de que forma a prática pedagógica dos entrevistados foi afetada pelo PNAIC e que aspectos trabalhados neste modelo de formação foram incorporados ao dia a dia de sala de aula pelos professores e na escola pelos coordenadores.

Entendemos que a formação continuada permite ao professor o estudo e a reflexão da própria prática, além disso, a troca de experiências entre pares pode colaborar para a construção de saberes que conduzem a estruturação efetiva de sua ação, ou seja, os professores vistos como agentes ativos do processo de ensino e não como meros executores de teorias.

Reconhecemos que as concepções e metodologias trabalhadas nos momentos de formação continuada tem impacto na prática desenvolvida em sala de aula e na escola como um todo, assim como e principalmente no processo ensino-aprendizagem e discutir a formação envolve também o fortalecimento e o reconhecimento da valorização da prática profissional docente, uma vez que entendemos que analisar a prática pedagógica envolve entender o entrelaçamento entre a teoria e a prática e que ambas requerem conhecimento.

Segundo Sacristan (1999, p. 74), a prática pedagógica é como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”.

Assim, entendemos a prática não como algo estanque, mas como uma ação que envolve e reflete toda a construção pessoal e profissional que está marcada pelo referencial teórico e metodológico que nos cerca por opção.

O que fica mais explícito nas entrevistas é a imensa contribuição do PNAIC para todos os que tiveram a oportunidade de participar do processo de formação, em todos os sentidos, desde o conhecimento teórico até pela troca de experiências sobre a prática de sala de aula, e também a parceria entre professores e escolas e comunidade trazendo ganhos importantes Nessa interação.

Assim, nosso questionamento para as entrevistadas foi no sentido de responder a pergunta que direciona nossa pesquisa sobre **“Quais os reflexos do PNAIC na prática pedagógica?”** As respostas nos direcionam para nosso próximo subitem.

5.4.1 Quais os reflexos do PNAIC na prática pedagógica?

Este item visa identificar, segundo os entrevistados, de que forma o PNAIC, seja na sua concepção ou execução, se constitui num modelo de formação continuada, dentro de uma política pública educacional que efetivamente provocou mudanças positivas na prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula.

É preciso considerar que para o Programa a prática pedagógica precisa ser pensada e planejada considerando as necessidades de aprendizagem dos alunos, a realidade por eles vivida, seus interesses e habilidades e isso requer prever conhecimentos a serem trabalhados, organizar atividades e experiências de ensino onde de acordo com o PNAIC:

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico articulando atividades escolares as práticas sociais e culturais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos, o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante, sendo a coordenação pedagógica a instância de formação e consolidação do coletivo da escola. (BRASIL, 2014, p. 7).

Entendemos assim que um dos principais aspectos do Programa também é a formação continuada dos professores, que precisa ser desenvolvida de modo que ofereça condições para que o mesmo reflita e investigue os problemas de ensino e aprendizagem que são colocados cotidianamente em sua sala de aula, os chamados desafios a sua prática pedagógica.

Para o PNAIC, é importante

[...] propor situações formativas que levem os professores a pensar suas práticas docentes e modificar suas ações, sendo necessário que busquem alternativas, realizem projetos com objetivos de alcançar não somente suas práticas individuais, mas também as práticas sociais e colaborativas que possam favorecer as transformações necessárias para o contexto educacional e social. (BRASIL, 2012)

As entrevistas evidenciaram um diferencial nesse modelo de formação quando a fala comum entre os professores e coordenadores é de que se fosse dado

continuidade ao Programa, participariam sem hesitar, pois contribuiu para a prática pedagógica, trouxe conhecimento e metodologia significativa, facilitando a compreensão e mostrando que ser mediador é fundamental para a construção da autonomia.

É inegável também, segundo as entrevistadas, que a formação oportunizou momentos de se fazer uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a metodologia aplicada em sala de aula pelos professores e também a possibilidade dos coordenadores repensarem seu papel no espaço escolar e ambos colocarem em prática as aprendizagens construídas visando melhorar o resultado do processo de ensino, valorizando os direitos de aprendizagem e tantos outros aspectos ressaltados nos cadernos de formação do PNAIC.

As etapas da formação envolviam a leitura deleite, o ouvir as experiências dos professores e a possibilidade de trocar saberes, as discussões teóricas sobre diversos temas, a valorização do conhecimento adquirido em anos de sala de aula ou ainda as inovações trazidas pelos professores recém-formados, tudo isso enriquecia os encontros e proporcionava um repensar da prática pedagógica para melhorar as boas ações e reconstruir as ações que por ventura não estivessem surtindo o efeito de realmente promover a aprendizagem do aluno.

Segundo Andrade (2013, p. 3), “os saberes construídos ao longo da carreira docente na complexidade da sala de aula precisam ser considerados. Estes saberes ganharão importância na formação do professor se estiverem aliados ao processo de reflexão da própria prática”.

O PNAIC proporcionou reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, somando-se a uma autorreflexão sobre como são e como reagem as mudanças, ressignificando a prática para aperfeiçoá-las. Não traz fórmulas, receitas prontas mas propõe desafios reais.

O Programa se caracteriza “como conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos, construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver um produto final que se quer obter” (BRASIL, 2012).

As entrevistas nos revelaram que o PNAIC também resgatou a compreensão da importância do planejamento como forma de se direcionar o trabalho diário na escola, visto que permite uma reflexão permanente sobre as dificuldades, as

possibilidades, as possíveis mudanças e adequações necessárias em cada aula e no processo educativo como um todo.

A pesquisa mostrou que os professores e coordenadores que realmente se comprometeram em efetivar as ações do Programa, aprimoraram seus conhecimentos teóricos, aperfeiçoaram sua prática e encontraram novos caminhos para desenvolver a alfabetização, agora voltada para a perspectiva do letramento.

É inegável que o PNAIC muito contribuiu também para que os profissionais envolvidos repensassem sua prática pedagógica e percebessem a importância da formação continuada e a necessidade de sempre estarem se renovando, como nos mostra a fala abaixo:

“Penso que a formação é essencial, às vezes na Coordenação até percebemos o esforço e a boa vontade do professor, mas reconhecemos que ele tem dificuldade de formação inicial que também faz toda a diferença na prática, mas também passa pelo compromisso de cada um em fazer diferente”.
(C2 - MARIA)

Ficou evidenciado também que os entrevistados têm uma postura crítica em relação a sua prática pedagógica e a relação desta com o PNAIC, como relatam abaixo:

“Hum...(risos) sobre a prática pedagógica penso que isso é fácil de falar e difícil de fazer e de exercer em sala de aula, mas que o PNAIC contribui para que eu melhorasse bastante, hoje já me preocupo como vou planejar as ações com os professores, o que e como vou fazer e os objetivos que quero atingir”. (C2 - RITA)

“Eu acho que sempre o professor pode melhorar sua prática. A cada ano pega turma diferente e hoje a escola recebe todos os alunos, inclusive especiais, isso faz a dinâmica diferente da aula”. (P3 - ROSA)

Identificamos também que há o reconhecimento de que uma boa prática envolve algo mais que uma boa formação continuada, é preciso o comprometimento e o reconhecimento de que o profissional também envolve a construção e o bem-estar pessoal e isso ficou evidenciado nas falas abaixo:

“Tem dias que também não estamos bem... O planejamento semanal, que reconheço é importante diz que preciso fazer três coisas diferentes em 4 h, como jogo, escrita no quadro e/ou xerox, mas que nem sempre consigo tempo pra tudo isso e também tem que ter o envolvimento da turma, isso também depende do dia e do humor e do envolvimento de todos”. (P2 - ANA)

“Nunca seremos 100%, tem dias que estamos bem dispostos, mas tem dias que o desânimo bate e parece que nada dá certo, mas temos que buscar e se preparar para o trabalho com todos os alunos, tendo apoio da família, posso me esforçar em sala, mas família tem que fazer a parte dela”. (P3 - ROSA)

É importante que o professor reconheça que tem momentos que ele não está bem, que também precisa de apoio e de suporte da própria gestão e coordenação da escola para que ele possa se reinventar e para isso ele precisa reconhecer que tanto ele quanto o aluno precisam de conhecimentos que sejam significativos, que façam sentido na realidade que vivem, que são sujeitos em construção e vivem na dinâmica diária que se transforma e muda de expectativas e exigências a todo tempo.

Nas entrevistas também constatamos que a formação do PNAIC possibilitou vivenciar o que era discutido na formação no cotidiano da sala de aula, e também o movimento contrário, levar para a formação as dificuldades da sala de aula o que nos mostra uma alternância na relação teoria e prática que para os entrevistados foi muito importante para seu aprendizado principalmente porque essa prática favorecia um clima amistoso nas formações e uma parceria entre cursistas e orientador de estudos, expresso no planejamento coletivo das ações a serem desenvolvidas nos momentos formativos e depois em sala de aula.

Para a análise mais detalhada desse item, sobre os reflexos do PNAIC na prática pedagógica, apresentamos pontos específicos do Programa apontados pelos entrevistados de forma unânime e depois nos propomos a refletir sobre cada aspecto. São eles:

Quadro 17 - Reflexos do PNAIC na prática pedagógica

01	Alfabetização e Letramento
02	Sequência Didática
03	Direitos de aprendizagem
04	Cantinho da Leitura
05	Leitura Deleite
06	Materiais Pedagógicos

Fonte: Entrevistas

5.4.1.1 Alfabetização e letramento **MUDANÇA DE CONCEPÇÃO**

As entrevistas mostraram uma mudança de concepção nas questões relacionadas a alfabetização e letramento e observamos que mesmo as professoras com bastante tempo de serviço, afirmam que foi a partir do Programa que adquiriram novos conhecimentos para melhor desenvolver sua prática, construíram novos saberes, considerados indispensáveis e a percepção de que não tinha tanto domínio sobre o desafio de ensinar a ler, como até então pensavam, isso fica explícito nas seguintes falas:

“Eu pensava que sabia ensinar a ler e escrever, mas o PNAIC me mostrou que posso fazer diferente e que dá até mais resultado, eles aprendem mais rápido”. (P2 - ANA)

“Antes do PNAIC eu trabalhava só na memorização, copiando no quadro e no eterno ba-be-bi-bo-bu (risos), depois aprendi coisas novas entendi como eles aprendem e isso foi muito importante para melhorar minha prática”. (P1 - CLARA)

Para Tardiff (2002) os saberes são fontes de aprendizagens profissionais oriundos de diversas fontes da ação docente e esse fato fica claro quando nas falas abaixo as professoras relatam que foi a partir do PNAIC que começaram a discutir sobre letramento, que viram a importância de valorizar a realidade do aluno, que ensinar a ler e escrever é mais do que apenas mostrar os códigos.

“Antes do PNAIC nem se falava em letramento, eu não lembro de se discutir isso. Após o PNAIC entendemos a importância de considerar essa realidade de onde o aluno vem, respeitar a sua história e isso facilita muito na hora da alfabetização”. (C2 - RITA)

Outro ponto importante que todas revelam é que a partir do PNAIC elas aperfeiçoaram seu modo de alfabetizar e que a troca de saberes e experiências entre os colegas nos momentos formativos foi fundamental para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

“Na hora da formação a gente aprendia muito com as falas dos colegas, eu ficava atenta pra ver o que podia dar certo com minha turma. Essa troca era muito importante”. (P4 - CAROL)
--

“Gostava que na hora de apresentar os trabalhos nas aulas do PNAIC a gente sempre podia pegar ideias novas dos colegas e aplicar nas nossas turmas, isso enriquecia muito nosso aprendizado”. (P2 - ANA)
--

De acordo com Tardiff (2002), os saberes da prática fundamentam-se em uma gama de conhecimentos como saberes disciplinares curriculares e experienciais e advém da reflexão crítica sobre a prática, das trocas entre os pares e também dos estudos científicos realizados na área.

Para uma melhor análise sobre as questões relacionadas a alfabetização e letramento, um dos pontos abordados no momento das entrevistas foi sobre o conceito e a diferença entre alfabetização e letramento e as respostas abaixo nos fizeram refletir:

“A alfabetização se refere ao código linguístico e o letramento é como fazer uso disso”. (C1 - MARIA)

“Olha eu sei que alfabetizar e letrar são diferentes. Letrar envolve transcender a leitura e fazer a interpretação do que se lê. Tenho aluno que até lê mas não sabe o que lê (risos) curioso isso mas é verdade”. (C2 - RITA)
--

“Antes do PNAIC eu tinha só um método para alfabetizar, depois entendi a importância de trabalhar o letramento e agora uso estratégias que envolvem meu aluno e muito mais rápido ele consegue aprender”. (P3 - ROSA)

“Sempre estudamos conceitos distintos mas no PNAIC fica mais claro essa questão de que letramento não é só ler, escrever, não tem agora um conceito bem claro mas sei que tem a questão sobre os conceitos que o aluno já traz de casa”. (P4 - CAROL)

“Antes eu trabalhava a questão só de conteúdo e quando fui para o PNAIC tive outro olhar sobre a questão de ensinar e aprender, a ler e escrever para além de escrever no quadro, poder diversificar a metodologia e respeitar que cada aluno aprende de um jeito”. (P1 - CLARA)
--

Soares (2016) esclarece que, para alfabetizar não é necessário ter um método, mas, é preciso fazer uso de diversas metodologias, ela acrescenta que os alfabetizadores saberão quais procedimentos usar na orientação do processo de alfabetização da criança se tiverem conhecimento, por um lado do objeto a ser aprendido, conhecimento do SEA e da norma ortográfica, por outro lado, dos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem desse objeto.

Dominando esses conhecimentos é possível ao alfabetizador analisar os “métodos”, que ao longo do tempo têm sido propostos, e identificar, em cada um deles, os aspectos que atendem, ou não atendem, ou só atendem parcialmente aos objetivos do ensino e que facilitem as interações cognitivas da criança com o objeto linguístico, a língua escrita.

“Aprendi também que devo ter estratégias para alcançar todos os alunos é de minha responsabilidade, que muitos não tem apoio nem em casa, na família, que posso não alcançar todos meus objetivos mas que no final do ano tenho que ter avançado”. (P4 - CAROL)

“O trabalho com gêneros textuais, o cantinho da leitura me ajudou nisso, até hoje eu trabalho assim, a cada bimestre foca dois gêneros ajuda muito na alfabetização, assim como a história em quadrinhos que eles gostam muito, é lúdico e atrai e também eu posso trabalhar outros conteúdos”. (P1 - CLARA)

É preciso ressaltar que o PNAIC é também fruto do movimento gerado pela Lei nº 11.114/2005 que estabeleceu a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e provocou mudanças curriculares e importantes questionamentos sobre que modelo de alfabetização seria proposto e, principalmente, o que seria feito dessa infância, que outrora estava nas escolas de educação infantil ou mesmo na privacidade da família.

O objetivo da ampliação do ensino para 09 anos foi “assegurar que todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar e maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17), permitindo ampliar suas possibilidades de expressão e seus modos de ver e sentir o mundo.

As concepções de alfabetização e letramento como processos diferentes e inseparáveis, que foram incorporadas a ambos os programas supracitados, ganharam destaque e provocaram um maior aprofundamento acerca dos seguintes estudos: psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita.

Vale ressaltar que o conceito de alfabetização presente nos Cadernos do PNAIC, que o trata como processo de construção do sistema de escrita alfabética, inspirado na obra *Psicogênese da língua escrita* (1985), de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que rompeu com a perspectiva dos métodos tradicionais de alfabetização.

A teoria criada por Emilia e Ana (1979) teve uma grande disseminação no Brasil, em geral, com rótulo de “construtivismo”⁵, ou seja, como uma nova forma de ler e escrever desde os anos 1980, muito propagada na formação inicial e continuada de nossos professores e faz parte da fundamentação de documentos do MEC, como

⁵ Construtivismo é uma teoria a respeito do aprendizado e possibilitou a descoberta de que as crianças possuem um papel ativo na construção de seu conhecimento e a pesquisadora Emilia Ferreiro, apoiada nesses pressupostos das descobertas de Piaget, enfoca que apenas a capacidade de diferenciar ou reconhecer sons e sinais ou a leitura de palavras simples não é capaz modificar o esquema de assimilação das crianças e assim, ocorrer a aprendizagem, é necessário que a criança compreenda o sentido do que é feito, que ela experimente e construa seu conhecimento.

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, de primeira a quarta série, instituídos em 1996.

A perspectiva presente nos Cadernos do PNAIC, entende alfabetização e letramento como dois processos indissociáveis: “[...] define-se alfabetização [...] como o processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” e letramento refere-se, ao uso dessa “tecnologia” em diversas práticas e, também, ao reconhecimento de suas finalidades nas mais diferentes situações que envolvem falar, ler e escrever.

Para Kleiman (1995), o ambiente escolar é um dos contextos em que se usam essas práticas, visando determinados objetivos, tratando-se, portanto, de um tipo de letramento que se distingue de outros realizados em diferentes contextos.

Nesse sentido, a instituição escolar é considerada um dos agentes mais importantes de práticas de letramento. Contudo, muitas vezes, este letramento está desvinculado de práticas pertencentes a outras esferas do social e pode iniciar muito antes de a criança ingressar na escola, em situações de leitura com seus familiares, as crianças observam a fala, as imagens de um livro e nomeiam seres ou objetos e isso fica claro na fala da coordenadora que nos diz que:

“No planejamento sempre esclareço para as colegas a importância da gente considerar o que o aluno traz de casa. Ele não sabe ler ainda, mas reconhece rótulos, identifica marcas, enfim acredito que ele sabe ler sim ele já está no mundo letrado, precisamos aprimorar isso”. (C1 - MARIA)

Nesse sentido, Corsino (2006, p. 61) salienta a relevância de se trabalhar com “textos significativos para as crianças, textos produzidos nas mais variadas situações de uso da linguagem oral e escrita, em que elas participem como locutores e como ouvintes”.

Durante o ciclo de alfabetização é importante articular o trabalho entre letramento e alfabetização, pois a criança além de se apropriar do SEA tem que compreender as maneiras de se utilizar a língua de acordo com as situações comunicativas e nisso os gêneros textuais podem ser úteis por possibilitar a criança conhecer os diferentes tipos de textos que circulam socialmente.

Soares (2004, p. 11) afirma que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e

psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente 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.

Assim, alfabetizar e letrar não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis onde a alfabetização desenvolve-se no contexto 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 aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização

À escola então cabe sistematizar os conhecimentos relacionados à compreensão e produção textual e o professor precisa criar situações de aprendizagens que desenvolvam competências e habilidades de leitura e escrita respeitando sempre os saberes que a criança já traz do meio social em que vive e trabalhar para ampliar as perspectivas de construção do saber.

Segundo Souza e Leal (2012, p. 8), “alfabetizar letrando é potencializar no aluno a aprendizagem da escrita alfabética para além dos ‘muros’ da escola, é preparar as crianças para o uso da língua ‘em situações reais de leitura e produção de textos’”.

Para finalizar esse item, as entrevistadas nos relataram que após a participação no PNAIC desde 2013 hoje se sentem mais preparadas para alfabetizar e isso se reflete na prática pedagógica no sentido de que da relação de alunos que possuem atualmente, a maioria já consegue ler com clareza, interpretar o texto e fazer a relação deste com sua realidade e isso é motivo de orgulho, conforme relatos abaixo:

<p>“Dos ‘meus anjos da manhã’, só tenho 5 que ainda não conseguiram, que estão em processo de alfabetização mas também eles ainda vão fazer sete anos. Eles contam a história mas não consegue escrever ainda”. (ROSA)</p>
--

<p>“A maioria da turma já sabe ler e entende o que lê, muitos vieram do primeiro ano sem conhecer nada, estavam no pré-silábico, fiz um trabalho individualizado, e agora que eles estão começando a entender”. (CAROL)</p>

<p>“O PNAIC me ajudou muito para hoje eu já conseguir identificar a fase que eles estão na alfabetizar e fazer um trabalho melhor que possa ajudá-los. Antes eu não entendia direito e isso atrapalhava tudo”. (ANA)</p>
--

Concluimos este item na certeza de que há um entendimento por parte dos entrevistados sobre alfabetização e letramento e que a formação do PNAIC foi

fundamental nesse processo por conta de que a partir das novas metodologias adquiridas puderam ter um novo “olhar” para sua prática pedagógica e também sobre a construção do conhecimento, no viés da valorização e do respeito do que o aluno traz para a escola da comunidade onde ele vive e se socializa.

5.4.1.2. Sequência Didática - SD

Sequência Didática (SD) é um termo usado para definir procedimentos formados por etapas, ligadas entre si, que visam tornar o ensino mais efetivo. Podem envolver um tema ou conteúdo de diversas áreas de conhecimento e são importantes no sentido de contribuir para que os conhecimentos sejam consolidados partindo sempre do que o aluno tem em sua realidade, do que ele conhece, sendo avaliada em toda a sequência.

Para Dubex e Souza (2013, p. 27), “[...] a sequência didática consiste em uma procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passo ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem”

Entendemos que uma sequência didática compreende o planejamento de diversas atividades interligadas em torno de um tema, com ações para serem executadas num determinado período e que tem a finalidade de garantir a aprendizagem.

Para o PNAIC a Sequência Didática (SD) consiste em um procedimento de ensino onde um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas e permitem o ensino de forma interdisciplinar visando eficiência no processo de aprendizagem.

Em relação a sequência didática, as entrevistas nos mostraram que muitas professoras já até desenvolviam sua ações em sala a partir do planejamento, em etapas de sequência didática mas que não a conheciam por esse nome.

Identificamos ainda que algumas professoras utilizam a sequência didática em sala de aula especialmente quando identificam que algum aluno tem mais dificuldade em determinado assunto.

Lembramos que as orientações do PNAIC são para que essa metodologia da SD seja presente no cotidiano da sala de aula, porém as entrevistas nos mostraram que isso não ocorre com tanta frequência, como segue a fala abaixo:

“Uso a SD só quando vejo que eles não conseguiram avançar um assunto, aí preparo e faço uma SD”. (CP1 - LARA)
“Sei que no PNAIC aprendemos a desenvolver a SD em todos os conteúdos, mas no dia a dia é difícil fazer por conta das outras responsabilidades que temos”. (RITA)
“Eu até uso a SD, mas só para assuntos específicos, sei que não é o certo mas.... assim que faço”. (P2 - ANA)
“Como coordenadora acho importante a SD mas vejo que na prática elas não usam sempre, mas sabem fazer e dá certo quando fazem”. (C1 - MARIA)

Outras entrevistadas nos mostraram justamente o contrário, que em seus planejamentos dividem os conteúdos por sequências didáticas e que isso possibilita uma maior reflexão do aluno sobre os conhecimentos, que assim os alunos questionam mais, ficam motivados e se envolvem nas atividades porque no final de cada sequência se propõe uma atividade de socialização entre a turma, como nas falas que se seguem:

“Eu trabalho com a SD porque acho mais fácil para o aluno entender determinado assunto e facilita pra gente porque usamos várias estratégias e no final socializamos com a turma e finalizamos o conteúdo de forma bem criativa, isso faz o aluno gostar de aprender”. (P3 - ROSA)
--

Nessa linha de trabalho algumas relataram também que a sequência didática ajuda muito a consolidar determinado conhecimento de forma significativa e que sempre partem do que o aluno já sabe para as relações que ele pode fazer entre o conhecimento que possui e o conhecimento adquirido através da mediação do professor.

“Quando vou entrar num tema da SD sempre pergunto o que eles sabem sobre isso, e a partir do que falam vou construindo o conhecimento. Eles gostam porque sentem que participam ativamente da construção e isso é estimulante para todos nós”. (P4 - CAROL)

Zabala (1998, p.18) explica que as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]” e as falas também nos mostraram que o professor ao trabalhar as SD utiliza atividades de leitura, produção textual, pesquisa individual e isso facilita muito mais o aprendizado do aluno e dinamiza a prática pedagógica do professor.

5.4.1.3 Os direitos de aprendizagem

São as habilidades das quais as crianças devem se apropriar até o final do ciclo de alfabetização, atentando sempre para a progressão do conhecimento, de acordo com o indicativo para cada ano representado pelos termos INTRODUZIR, APROFUNDAR e CONSOLIDAR que podem ser trabalhadas desde o primeiro ano em situações que estimulem leitura autônoma e compartilhada para produção de textos orais e/ou escritos, sempre planejando, revisando e avaliando tais ações.

Ressaltamos que os cadernos do PNAIC também evidenciam que:

em todos os anos de escolarização as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários como gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes (PNAIC, Ano 1, Unidade 1, Pág. 32)

Os direitos de aprendizagem permeiam toda a ação pedagógica, são expostos nos quadros com conhecimentos e capacidades específicas, organizados por eixos como: Ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos; Escritos, Oralidade, Análise Linguística (Sistema de Escrita Alfabética – SEA e Produção Textual) e concebe-se, que há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas.

Quadro 18 – Os Direitos de Aprendizagem do 1º ao 3º ano - EF

(Continua)

Nº	Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa – 1 ao 3º anos - EF
01	Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
02	Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
03	Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Quadro 18 – Os Direitos de Aprendizagem do 1º ao 3º ano - EF

(Conclusão)

Nº	Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa – 1 ao 3º anos - EF
04	Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
05	Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
06	Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial)

Fonte: www.pnaic.com.br

As entrevistadas relataram que foi com o PNAIC que começaram a trabalhar observando esses direitos de aprendizagem do aluno e que assim facilita muito mais o planejamento e execução das ações previstas e ainda relataram que:

“Com o PNAIC que aprendi os DA, trabalho hoje com base neles e dá certo sim”. (P3 - ROSA)
“Não conhecia os DA, o PNAIC fez eu ir atrás desse conhecimento e hoje sei que facilita muito nosso trabalho”. (P4 - CAROL)
“É trabalhoso esse estudo do DA mas temos que fazer assim”. (P2 - ANA)

Assunto ainda bastante complexo para as entrevistadas, por mais que afirmem que seu planejamento e suas ações em sala atentem para os direitos de aprendizagem, notamos muita insegurança ainda em discutir esse tema e isso nos faz refletir que nesse aspecto ainda é preciso um “olhar” atencioso em relação a formação continuada que contemple esta temática.

Essa discussão precisa se estender para além da sala de aula, mas envolver também a gestão e a coordenação e também se preocupar em incluir a comunidade escolar.

5.4.1.4 Cantinho de Leitura

É um espaço para despertar o prazer pela leitura e pode ser construído em sala de aula, mas também na biblioteca da escola. O importante é que os alunos

tenham acesso às leituras de forma fácil, sempre manuseando os livros, olhando de frente vendo a capa e podem fazer isso em qualquer momento, como nos intervalos das aulas, ao finalizar uma tarefa, para inspirá-lo ou contribuir para sua fundamentação em qualquer situação de aprendizagem que aconteça na sala de aula.

O acervo deste espaço pode ser composto de livros literários, revistas, gibis, jornais, dicionários, livros paradidáticos, sempre com acervo diverso e atualizado para subsidiar professores e alunos no desenvolvimento dos conteúdos e projetos e deve ser dinâmico e construído coletivamente por professores, coordenações, pelos alunos com a ajuda dos profissionais que atuam nas bibliotecas.

Essa atividade produzirá hábito de leitura, interação entre os alunos, aprendizado coletivo, respeito (silêncio quando o colega estiver lendo ou contando a história), noção de tempo (há tempo para brincadeiras, há tempo para relaxar, para ler, para conversar, etc.).

Para garantir que os alunos tenham acesso aos livros de literatura infantil o MEC distribuiu acervos de 30 livros para cada sala de aula do 1º ao 3º ano, e tais livros devem compor o “Cantinho da leitura”.

Os professores precisam deixar os livros expostos e permitir o livre acesso ao aluno para que este possa ler em momentos específicos organizados pelo professor e/ou nos intervalos entre as atividades desenvolvidas.

Na visão de Azenha (2006), as crianças ao ouvirem histórias podem escutar uma organização mais elaborada da linguagem, muito distante da linguagem do cotidiano, e além de indicar algumas funções sociais da escrita, essa atividade mobiliza a criança para a aprendizagem porque agrega grande significado a ela.

As histórias lidas pelos professores alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras e livros.

Em relação a este espaço citamos as falas das entrevistadas abaixo:

“O PNAIC me mostrou também a importância de ler. Eu mesmo nem gostava muito, mas depois que recebemos as caixas com tantos livros interessantes, isso me motivou e passei a incentivar meus alunos”. (P1 - CLARA)

“O cantinho da leitura é um espaço maravilhosos onde meus alunos têm contato direto com os livros, eu deixo eles pegarem, cheirarem (risos), eles gostam quando eu leio pra eles, isso é muito bom até para nossa relação mesmo como professor e aluno”. (P2 - ANA)

Quanto à criação dos “Cantinhos de leitura”, as escolas investigadas revelaram que a maioria dos professores criou esse espaço dentro da sala de aula no ano de 2013, porém nem todos os professores o mantiveram em 2014, por conta de fatores relacionados a depredação do espaço por parte de alguns alunos, do sumiço de alguns livros, a falta de espaço dentro das classes e o manuseio inadequado dos livros pelos alunos, são algumas das justificativas dadas por professores, para que os cantinhos de leitura não se façam presentes dentro de algumas salas de aula, como segue as seguintes falas:

“Desde de 2013, quando fui para o PNAIC, sempre fiz cantinho de leitura mas agora termina a aula eu guardo os livros porque já me roubaram muitos livros aqui na escola. Os alunos maiores não respeitam, mexem no espaço, bagunçam tudo e ainda rasgam os livros, fico triste com isso mas fazer o que....”. (P4 - CAROL)

“Já passamos nas salas falando para os alunos maiores não mexerem nos cantinhos, que eles são importantes pra escola, mas tem aluno que é difícil mesmo, então orientamos as professoras a guardarem os livros e só montarem o cantinho quando estão em sala”. (P3 - ROSA)

“Como coordenação achávamos os cantinhos um espaço muito bonito mas infelizmente, ficávamos penalizadas de ver que, alunos de outros anos mexiam, riscavam e até mesmo levavam os livros, isso desmotivou muito as professoras a continuarem essa tarefa”. (C1 - MARIA)

Em relação ao cantinho e aos livros disponibilizados para esta ação, que foram distribuídos pelo MEC, nos impressionou a fala de uma professora que nos relatou que quando trabalhava em outra escola, a direção guardava os livros nos armários e não permitia o acesso dos alunos com o argumento de que eles não sabiam usar, que iam rasgar.

“A diretora recebeu as caixas e guardou no armário dela, quando eu queria usar ela dizia que os alunos iam rasgar que era melhor não usar. Eu ficava indignada, me dava muita raiva, por isso não aguentei e pedi pra sair de lá. Hoje, nessa escola, montei meu cantinho na sala, os livros são de acesso dos alunos e isso me deixa muito feliz, adoro ler pra eles”. (P3 - ROSA)

Em relação aos livros disponibilizados para esta atividade, o acesso, a distribuição, o manuseio dependem do modelo de gestão escolar que se tem no espaço. Nas escolas entrevistadas observamos que foi dado total acesso aos professores e coordenadores para os materiais e isso facilitou muito planejar as ações e executá-las positivamente, porém entendemos também que ainda se faz necessário um trabalho de sensibilização para que os alunos de outros anos não destruam o

cantinho da leitura, mas ao contrário, possam participar ativamente da utilização do espaço, que irá proporcionar o crescimento para todos, professores e alunos.

5.4.1.5 Leitura Deleite - LD

É uma estratégia formativa do PNAIC em que todos os encontros de formação continuada são iniciados com uma leitura realizada pelo Orientador de Estudo.

Para o Programa essa estratégia é muito importante, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos e é sempre um momento de prazer e reflexão para todos.

A leitura deleite é realizada nos encontros de formação, os professores cursistas são incentivados a realizar esse tipo de leitura, diariamente, para seus alunos, incluindo-a na rotina do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

A proposta é o ler pelo simples prazer de ler, sem objetivos didático-pedagógicos, sem “obrigação” de trabalhar em aula o que foi lido e permite ao aluno entender que a leitura pode ter várias finalidades, como se divertir, se distrair, o que é referendado pelas falas abaixo:

“A leitura deleite faço sempre um dia na semana, eles adoram e eu também (risos), nessa hora me entrego, solto a imaginação e levo eles comigo (risos)”. (P2 - ANA)
“Leio pra eles duas vezes na semana, eles escolhem os livros e é sempre um momento de união entre a turma e comigo também”. (P1 - CLARA)
“No planejamento já estabelecemos os momentos em que as professoras irão fazer a leitura deleite. Orientamos que pode ser todos os dias, no início ou final da aula. É muito importante para aprendizagem das crianças esse momento”. (C 1 - MARIA)

A Leitura Deleite contribui para despertar o gosto pela leitura e formar novos leitores, estimula a imaginação e a curiosidade e oportuniza também o acesso a vários tipo de textos e gêneros e estilos de escrita.

Com o tempo, os alunos aprendem a desfrutar, entender significados, formular juízos de valor, comparar leituras e discutir os temas propostos pelo professor.

Para Carvalho (2005), as crianças acostumadas a ouvirem histórias lidas em voz alta aprendem aos poucos sobre sintaxe e ampliam seu vocabulário da língua escrita, o que irá ajudá-las na aprendizagem das normas linguísticas que regem a escrita.

Segundo documentos PNAIC a leitura feita pelo professor pode:

1- Ampliar a visão de mundo e inserir o leitor na cultura letrada; 2- Estimular o desejo de outras leituras; 3- Possibilitar a vivência de emoções, o exercício da fantasia e da imaginação; 4- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura; 5- Aproximar o leitor dos textos e os tornar familiares – condições para a leitura fluente e para produção de textos; 6- Possibilitar produções orais, escritas e em outras linguagens; 7- Informar como escrever e sugerir sobre o que escrever; 8- Ensinar a estudar; 9- Possibilitar ao leitor compreender a relação que existe entre a fala e a escrita; 10- Favorecer a aquisição de velocidade na leitura; 11- Favorecer a estabilização de formas ortográficas. (BRASIL, 2000, p. 64-65)

5.4.1.6 Os materiais pedagógicos do PNAIC: A caixa dos jogos matemáticos e de alfabetização

Materiais didáticos, um dos eixos estruturantes do PNAIC e destinam-se a coordenar, elaborar e distribuir materiais específicos para alfabetização, como livros didáticos, obras complementares, material de apoio pedagógico como jogos e software.

Entendemos que a prática pedagógica envolve planejamento da ação docente, definir estratégias e novas formas de transmitir o conhecimento e para isso a escolha dos materiais é fundamental.

O PNAIC disponibiliza recursos como caixa de jogos matemáticos e de jogos de alfabetização onde através de brincadeiras aproximam as crianças e ainda estimulam a criatividade e a interdisciplinariedade sempre com vias a trabalhar a aquisição do SEA na perspectiva do letramento e a utilização deste recurso ficou clara nas falas que seguem:

<p>“O dia que abro a caixa de jogos, seja de matemática ou de português, eles se divertem muito, e eu também (risos), fazemos competições pra ver quem acerta mais e isso contribui muito para o aprendizado deles”. (P4 - CAROL)</p>

<p>“Com o PNAIC aprendi a usar os jogos como aliado na aquisição do saber, meus alunos gostam muito e facilita também o meu trabalho, porque eles aprendem de forma divertida”. (P2 - ANA)</p>
--

Analisar esse aspecto oportuniza também ver a criatividade dos professores entrevistados, a percepção dos mesmos sobre a grandeza da utilização de materiais diversos e dos jogos no processo de aquisição da leitura e escrita, na mobilização de

saberes para consolidar aprendizagens sem a necessidade de trabalhar com textos enfadonhos e sem sentido.

Nas brincadeiras os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do SEA e socializar com os colegas.

A caixa de jogos de alfabetização com abecedários, pares de fichas de palavras e figuras, envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras e coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita também são importantes quando o professor necessita desenvolver uma prática mais dinâmica voltada para a alfabetização.

É preciso ainda considerar que podemos disponibilizar materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos etc.

“No PNAIC aprendemos também a usar materiais diversos como folhetos, rótulos, recortes e isso ajuda muito no nosso trabalho”. (C2 - RITA)

“Olha dá trabalho, mas facilita quando a gente ver o aluno aprender mais rápido no trabalho com jogos e com materiais que ele utiliza no seu cotidiano”. (P1 - CLARA)

Os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio: registro de nascimento/batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas e em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões cheque, cartões de crédito etc.

“Trabalhar o nome do aluno, o significado desse nome, o endereço dele, isso gera um pertencimento, um entendimento dele saber de onde veio, isso é importante demais”. (P3 - ROSA)
--

“Os pais relatam que conversar com as crianças sobre o nome, a importância e o significado da escolha desse nome aproximou mais a família, isso faz o aluno feliz e um aluno feliz aprende muito melhor”. (P2 - ANA)
--

Precisamos ainda considerar os recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens, tais como a televisão, o rádio, o computador, dentre outros, porém sabemos que a maioria de nossas escolas não dispõe dessas tecnologias, os alunos até podem ter celular e acesso em casa, mas na escola isso ainda é negado, por conta

das condições estruturais de muitos prédios e também do descaso do poder público em investir nessa área tão importante, e isso ficou claro nas seguintes falas:

“Sei que tem muitos jogos educativos na internet, tenho vontade de mostrar pra eles, mas na escola nem computador tem, o que eu posso fazer?”. (P4 - CAROL)

“Até conversei com eles sobre coisas da internet mas uma boa parte da turma é realmente carente, fica difícil....”. (P2 - ANA)
--

Assim, acreditamos que o PNAIC conseguiu alcançar seus objetivos de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores dos anos iniciais em nosso País, mas é fundamental esclarecer que, embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu fazer pedagógico diário, ela não pode ser vista apenas como um modelo a ser seguido, mas precisa se materializar de fato no contexto onde ela ocorre, adequado as metodologias e promovendo a discussão e relação da teoria com a prática, valorização tantas especificidades e respeitando todos os sujeitos envolvidos.

Além disso, é essencial pensar em uma formação que deve ser capaz de dotar o professor de uma fundamentação teórica consistente, e capacitá-lo a tomar consciência dos aspectos internos e externos que interferem na educação, uma vez que a prática educativa não se restringe à sala de aula ou à escola, mas se dá em um contexto maior, cujas situações e eventos interferem diretamente no seu andamento e, conseqüentemente, no seu resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as mudanças que a formação continuada do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) provocou na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede estadual de ensino de Belém, e foi realizado através dos objetivos de **apresentar** o contexto histórico da educação brasileira onde se criou o PNAIC e como o Programa discute questões relacionadas a formação continuada e a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais da Educação Básica, atentando para os princípios formativos que embasam o Programa na preocupação de **caracterizar** o perfil dos professores e coordenadores das escolas investigadas; **identificar** a compreensão dos mesmos sobre a formação continuada, a relação desta com a prática pedagógica; **refletir** sobre a avaliação que eles fazem do PNAIC e **apontar** que aspectos do Programa foram incorporados a prática pedagógica desenvolvida na escola.

Consideramos importante reforçar que nossa curiosidade por esse tema iniciou a partir de nossa experiência profissional como Orientadora de Estudos do PNAIC, ou seja, formadora dos professores alfabetizadores pela SEDUC nos anos de 2013 a 2016, na cidade de Belém do Pará, onde acompanhamos o momento inicial de inserção do Programa, as dúvidas e euforia de sua implantação justamente por ser o primeiro Programa de formação continuada voltado para os Anos Iniciais e por conta de que a entrada da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental ocasionou muitas dúvidas aos professores e assim a possibilidade de participar de cursos de formação continuada foi de fundamental importância para todos.

Partíamos da compreensão de que as ações desenvolvidas em sala de aula poderiam ser reflexo da proposta de formação do Programa e neste sentido buscamos analisar como essa proposta se materializava no contexto local.

Percorrido o caminho investigativo chegamos à conclusão que o PNAIC incorpora em sua proposta de formação fundamentos e princípios que o aproximam da racionalidade prática como uma continuidade dos fundamentos que orientam a política de formação desenvolvida em nosso País desde a década de 1990.

O modelo de formação proposto pelo PNAIC tem se materializado no contexto local justamente por conseguir aproximar a discussão teórica das atividades práticas a serem desenvolvidas no espaço escolar.

Há de se considerar também que nos momentos formativos havia troca de experiências e saberes entre os professores e isso foi muito valorizado como forma de enriquecimento profissional e pessoal.

Consideramos todo o percurso da pesquisa importante no sentido de ressignificar nossas posições sobre a importância da formação continuada e da relação direta desta com a prática pedagógica desenvolvida por cada professor em sala de aula.

Percebemos também o quanto é instigante e valioso para cada professor a construção de sua identidade profissional, que perpassa desde a escolha da profissão, sua formação inicial e depois pelos momentos onde se oportuniza a formação continuada, ou seja, somos reflexo do que conseguimos nos constituir como sujeitos, nossas ações expressam nossa construção, nossa cultura, nossos valores e nossa ética.

Assim, entendemos que o desenvolvimento da nossa prática pedagógica é reflexo direto de nossa construção pessoal e profissional.

Muito significativo também foi a possibilidade de nas entrevistas percebermos momentos de reflexão nos envolvidos, o repensar de suas escolhas e de sua vida profissional e todo o seu percurso construído com muitas lutas e isso também serviu para que refletissem suas posturas e até mesmo verificassem possibilidades de um fazer pedagógico mais dinâmico e participativo onde eles também se percebam como sujeitos e agentes da aprendizagem.

Sabemos que nas últimas décadas a formação continuada de professores faz parte da agenda de discussão tanto dos órgãos oficiais que programam as políticas públicas como de Instituições de Ensino Superior e as científicas e profissionais como um dos componentes importantes para o processo de construção e de reconstrução do conhecimento e dos saberes docentes necessários à articulação entre a teoria e a prática.

No Brasil, a formação já recebeu muitos nomes, já foi chamada de reciclagem, capacitação, treinamento, formação em serviço, mas apesar da nomenclatura, a questão central está em criar políticas públicas que valorizem a formação, a construção de atitudes e de valorização e aprimoramento profissional em todos os níveis educacionais.

Infelizmente, para muitos governantes basta mudar as leis e fazer reformas, ou adquirir modelos prontos importados para serem executados, transformando a escola

e os professores em experimentos de modismos, e assim a formação será eficaz, sem considerar que devemos buscar melhores e inovadores caminhos, onde o professor seja sujeito, protagonista e não mero receptor desses modelos estabelecidos pelos organismos internacionais que têm intenções quando implementam determinados modelos de formação.

Assim consideramos valiosas pesquisas que se proponham a discutir sobre os modelos de formação continuada que estão presentes na atualidade, analisar de que forma a prática exercida pelos professores nas escolas pode se aliar aos conhecimentos teóricos presentes nas universidades, numa relação entre teoria e prática, que vá além da aceitação dos modelos prontos, mas propondo uma discussão efetiva sobre a prática pedagógica e os reais efeitos desses modelos de formação, efeitos para o professor, para o aluno e para a sociedade como um todo.

A formação continuada precisa ser vista como uma oportunidade ímpar para a condição da aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal e profissional, pois é na escola, no contexto de trabalho que os professores enfrentam e resolvem os problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e assim promovem mudanças pessoais e profissionais.

Ressaltamos ainda que nos encontros formativos participamos da construção de muitos projetos transformados posteriormente em muitas ações desenvolvidas pelos professores com muito êxito em sala de aula, com a participação das crianças e da comunidade escolar como um todo.

Assim como também no cotidiano das escolas observamos a utilização competente dos inúmeros materiais disponibilizados pelo Pacto e também os desafios para se efetivar a política considerando entraves diversos relacionados a infraestrutura dos espaços, escassez de materiais e de recursos humanos e tantos outros evidenciados e a evidenciar no decorrer da pesquisa.

Ao fazer o estado do conhecimento constatamos que as produções em sua maioria relacionam o PNAIC à rede municipal de ensino e como acompanhamos a formação na rede estadual, somos testemunhas de que nos muitos momentos formativos no período de 2013 a 2016 a participação de professores era muito grande e assim, sempre refletimos sobre a importância de se fazer um estudo sobre os reflexos dessa formação na prática dessas profissionais.

Nossa pesquisa então se debruçou sobre o desenvolvimento do Pacto na rede estadual em Belém como forma também de apresentar as compreensões dos

professores e coordenadores sobre o PNAIC e como o Programa efetivamente modificou em suas práticas pedagógicas.

Nos preocupamos também em refletir sobre o que pode ser feito para que o Pacto realmente tenha êxito, considerando ser política pública de formação continuada que se propõe a articular a teoria com a prática, repensar os saberes e gerar mudanças nas ações e por isso merece estar na pauta de discussão das universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade como um todo.

Entendemos que um dos pontos fundamentais para que as políticas sejam eficazes é o apoio, adesão e o convencimento de que a mesma tem validade prática e vai realmente mudar a prática e contribuir para uma educação de qualidade já preconizada por todos desde os anos 90. O principal agente sem dúvida é o professor, que precisa se sentir acolhido pela política e ver nela uma maneira realmente efetiva de modificar aperfeiçoar sua prática e seu profissional.

A sensibilização e o convencimento de todos que fazem a educação, inclusive governantes, é fundamental para que tenhamos êxito nas políticas voltadas para a educação, mas também é preciso considerar as imensas e inúmeras realidades de nosso território brasileiro, não estabelecer modelos prontos e nem receitas para serem executadas, mas propor horizontes para que a comunidade que vai realizar se sinta sujeito e possa, a partir de orientações, construir juntos a real efetivação das políticas, assim teremos êxito caso contrário serão apenas modelos que vem e vão com tantos outros.

Reconhecemos que o PNAIC deixou marcas, isso é inegável, e se no início causou discussões intensas e gerou preocupações sobre o desafio de se alfabetizar até os oito anos de idade, os momentos formativos foram fundamentais no sentido de orientação aos professores que viram que na troca não seria tão difícil apesar de desafiador fazer o cantinho da leitura, utilizar os jogos e materiais, fazer a leitura deleite, trabalhar usando sequência didática enfim, tantas estratégias muito bem explicitadas nos documentos do Programa.

É inegável que a partir do PNAIC as escolas passaram a ter um novo olhar sobre a alfabetização, agora no sentido de letramento, o que fez com que os professores passassem a entender o processo para além de decifrar os códigos, mas também respeitar e valorizar o conhecimento que o aluno traz do ambiente em que vive e se relaciona, e isso ficou mais evidente nos espaços escolares investigados e

na sociedade como um todo, nos muitos eventos de socialização das ações do Programa que participamos.

Mas, também não podemos deixar de refletir que mesmo com tantas inovações trazidas pelo Programa, muitas crianças ainda vivem o cotidiano de escolas onde são vistas como um ser que nada sabe, escolas que não valorizam a riqueza de seu conhecimento prévio advindo da vida que leva em sua comunidade e onde o medo, a insegurança e as ameaças do castigo se fazem presentes.

Sabemos que atitudes que apenas são o reflexo de nosso imenso território que muitas vezes não valoriza e nem considera as suas especificidades e por mais tenhamos os melhores modelos de formação e as melhores intenções, depende de muitos outros fatores para que elas realmente se efetivem em todos os espaços. E para isso as pesquisas e estudos na área são tão importantes, ir a campo pesquisar, conhecer como a educação se desenvolve, se materializa em tantos espaços nesse imenso País, dar vez e voz para que tanto professores, quanto as crianças e as comunidades se manifestem, sem dúvida é o que dá sentido e traz valorização para as instituições e para seus pesquisadores.

No universo investigado por nós, ou seja, nas duas escolas estaduais, percebemos que a partir dos estudos teóricos do próprio PNAIC ocorreram mudanças significativas no sentido de evidenciar as potencialidades dos alunos e também de valorizar as práticas sociais destes.

Observamos que a partir do PNAIC os professores começaram a refletir mais sobre sua prática, fazer relação com a teoria discutida nos encontros, ressignificando seu fazer e evidenciando assim a postura de reflexividade muito mencionada no Programa, e isso provocou em muitos uma mudança positiva de postura o que sem dúvida enriquece e melhora a qualidade da educação para todos os envolvidos.

Como professora nessa jornada já há mais de 25 anos, sei que é difícil reconhecermos que não sabemos tudo, isso é faz parte da fraqueza humana, e também sei o quanto é difícil para cada profissional ver que muito do seu esforço diário não é reconhecido ou que não surte o efeito desejado, mas precisamos ter a clareza de transformar esses desafios em impulsos para melhorarmos nossos trabalhos.

É preciso que nos seja dada a oportunidade cada vez mais nos reunirmos, socializarmos nossos desafios, expormos o que fazemos de bom que dá certo e também aprendermos nessa troca tão importante entre os pares, ou seja, aproveitar o que de bom tem as formações, estar aberto a novas possibilidades e sempre ter

olhar crítico procurando relacionar a teoria com prática vivida em nossas escolas e isso já contribui muito para execução de um bom trabalho que com certeza terá efeito positivo para a escola e para a sociedade.

Após a experiência de produção desta pesquisa verificamos a grande importância da escola realmente se tornar um espaço de formação de sujeitos autônomos e críticos e para isso precisa considerar os saberes e vivências que compõem a história de vida do aluno.

As entrevistas na escola, com a coordenação e com as professoras que atuam nos anos iniciais da Educação Básica nos fizeram constatar que as falas repetem a afirmação de que antes do PNAIC o processo de alfabetização ocorria com base no método alfabético de soletração silabação, decorar as sequências fixas e tendo a memorização como único recurso.

A pesquisa proporcionou evidenciarmos que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor na sala de aula estimulam o processo de ensino-aprendizagem, e que, sem dúvidas, a falta deste recurso torna difícil o trabalho dos docentes na tarefa de alfabetizar as crianças dos anos iniciais.

Nesse sentido, cabe ao professor à reflexão de sua prática docente, avaliando o seu trabalho pedagógico regularmente como forma de acompanhar o processo ensino-aprendizagem das crianças, dando ênfase para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagens, planejando estratégias de ensino diversificadas que ajudem a superá-las.

A escola que o contexto atual exige é uma escola transformadora, é um espaço em que se ultrapassem os limites estreitos da racionalidade técnica e que permita a ampliação dos horizontes dos que nela se constroem e a constroem ao mesmo tempo.

O PNAIC veio revolucionar a Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais, através de novas formas de ensinar não só a leitura e a escrita, com novas estratégias de ensino, materiais ricos e inovadores e todos os docentes que realmente se empenharam em executar as ações propostas pelo Programa ganharam diversas habilidades e conhecimentos para avançar cada dia mais e melhor em seu fazer profissional.

Contudo, reafirmamos a necessidade de que esse modelo de formação não termine e sim possamos ampliar as oportunidades de estudo em novos espaços de formação continuada, oportunizando a troca e a construção de novos saberes, como o próprio documento do PNAIC afirma.

É inegável a relevância e a contribuição desta pesquisa para o fortalecimento de práticas pedagógicas significativas e transformadoras.

Fortalecer ações e intervenções que contribuam para um processo de formação continuada que, efetivamente contribua para um cenário positivo na educação, bem como fomentar uma cultura de formação continuada de qualidade e aceitabilidade pelos pares da educação municipal justifica a relevância deste trabalho e sua contribuição para um contexto que tantos sonham no que se refere a uma educação mais humana, justa e igualitária.

Concluimos que a prática pedagógica envolve todas as ações e todos os demais profissionais da escola, e consiste em propiciar a participação, incentivar a coletividade, a luta por direitos, o posicionamento diante de questões político-pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

O desenvolvimento efetivo dessas ações pode explicitar para a sociedade que de fato Programas de formação continuada se bem executados podem surtir o efeito desejado de uma aprendizagem efetiva de todos os envolvidos.

Mas, não desconsiderar jamais que a parceria das redes de ensino e demais Instituições também é fundamental no sentido de oferecer boas condições de trabalho onde se valorize o profissional e ele realmente sinta que o aperfeiçoamento gera reconhecimento e influencia sobremaneira na construção de uma educação de qualidade que beneficiará todos da comunidade escolar, do seu entorno, enfim toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília (DF): Liberlivro, 2005.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo (SP): Ática, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BRASIL. Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de fev. 2006. p.1.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação técnica das metas previstas no Projeto de Lei Ordinário (PLO) no 8.035/2010, denominado Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao decênio 2011-2020**. Notas técnicas, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br>>. Acesso em: 05/03/2018.

_____. Ministério da Educação. Decreto 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 Abr. 2007b.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [online]**. Brasília, DF. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 25.mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução Nº 03/2005, de 03 de agosto de 2005. **Define normas nacionais para a ampliação do ensino Fundamental para nove anos de duração**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2005.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 48 p.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01**. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 60p.

_____. Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012. p. 22.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CANDAU, Vera M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: MIZUKAMI, M. da Graça N. e REALI, A. M. R. **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1996.

CARVALHO, Angelina e RAMOA, Manuela. **Dinâmicas da formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos**. Porto: Asa, 2000.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento**. In: BEAUCHAMP, J. et al. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 57-68.

CURY, Antonio. **Organização e métodos: Uma visão holística**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1997.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar, 2005, p. 213-225.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa de. **Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas**. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas**. Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Ares Médicas, 2001.

FERREIRO, Emilia. **A psicogênese da língua escrita**. In: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, pp. 245-275.

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

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizador letrando: da oralidade à escrita.** 9.ed.- São Paulo: Cortez, 2012. 224 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUIMARÃES, V. S. **Estudos com foco no(a) professor(a), abordagens e referenciais: socialização profissional, tecnologias e pluralidade cultural.** In: EDUCERE - V Congresso Nacional de Educação, 5., 2005, Curitiba. Anais eletrônicos do EDUCERE – V Congresso Nacional de Educação, Curitiba: PUC-PR, p. 205-215, 2005.

IBIAPIANA, I. M. L de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líder Livro Editora, 2008. 136 p..

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. **Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens.** In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. (1968- 2008).** São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008

MILITÃO, S. C. N. Organismos Internacionais: **Arautos da descentralização educativa na década de 90**. *interatividade*, v. 1, p. 1-7, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Introdução**. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta In. MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. GOMES, R. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio (Coord.) **Professores e sua formação**. Lisboa-Portugal: D. Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Escola nova. **A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002, p,23.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAULO NETTO, José. **Relendo a teoria marxista da história**. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação**: o debate teórico metodológico atual. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de, **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. 19 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RAPOPORT, A.; SARMENTO, D. F.; NÖRNBERG, M. & PACHECO, S. M. Adaptação de crianças ao primeiro ano do ensino fundamental. In: **Educação**, Set-Dez, 2008, vol. 31, n. 65, p. 268-273. PUCRS, Porto Alegre.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4.ed. rev. Curitiba: IBEP, 2010.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização**: um processo em construção. 6^aed. São Paulo: Saraiva, 2012

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.
SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 26ª Reunião Anual da Anped, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2.Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano, 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos da Psicologia**, n. 7, 2002, p.79-88.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR**ESCOLA:** _____**Perfil do professor**

Nome: _____ Idade: _____

Formação: Graduação _____ Ano: _____ Especialização _____ Ano: _____ Mestrado _____ Ano: _____

Tempo de serviço na rede estadual: _____

CH atual: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Tempo de serviço com turmas do primeiro ciclo: _____

Formação continuada recebida: _____

Nº de alunos por sala de aula: _____

Participação no PNAIC: () 2013 () 2014 () 2015 () 2016

Em relação ao PNAIC:

1. Que mudanças a formação continuada ofertada pelo PNAIC provocou na sua prática pedagógica de alfabetização nas salas de aula?
2. Como você avalia a condução do processo de formação do PNAIC encaminhado pela SEDUC? Você acredita que contribuiu para a melhoria da prática pedagógica de alfabetização do professor no primeiro ciclo?
3. Qual a sua compreensão sobre alfabetização e letramento na perspectiva do PNAIC?

4. Em relação aos materiais disponibilizados pelo programa, os mesmos contribuíram para o aprimoramento das atividades de alfabetização desenvolvidas em sala? De que forma?
5. A formação do PNAIC modificou sua proposta de alfabetização com os alunos do primeiro ciclo?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR PEDAGÓGICO**ESCOLA:** _____**Perfil do Coordenador (a)**

Nome: _____ Idade: _____

Formação: Graduação _____ Ano: _____ Especialização _____ Ano: _____ Mestrado _____ Ano: _____

Tempo de serviço na rede estadual: _____ CH atual: _____

Tempo de serviço na escola: _____

Tempo de serviço como coordenador de turmas do primeiro ciclo: _____

Formação continuada recebida: _____

Participação no PNAIC: 2013 2014 2015 2016**Em relação ao PNAIC:**

1. Que mudanças a formação continuada ofertada pelo PNAIC provocou na prática pedagógica de alfabetização desenvolvida pelos professores na escola?
2. Como você avalia a condução do processo de formação do PNAIC encaminhado pela SEDUC? Você acredita que contribuiu para a melhoria da prática pedagógica de alfabetização do professor no primeiro ciclo?
3. Qual a sua compreensão sobre alfabetização e letramento na perspectiva do PNAIC?
4. Em relação aos materiais disponibilizados pelo programa, os mesmos contribuíram para o aprimoramento das atividades de alfabetização desenvolvidas em sala? De que forma?

5. Em que a formação continuada do PNAIC modificou na sua prática profissional?

APÊNDICE C - MATERIAIS PEDAGÓGICOS DISPONIBILIZADOS PELO PNAIC**Figura C.1 - Livros com diversos gêneros textuais**

Fonte: a autora

Figura C.2 - Jogos Pedagógicos

Fonte: a autora

Figura C.3 - Livros de literatura literária



Fonte: a autora

Figura C.4 - Cadernos de formação para os professores do Ensino Fundamental



Fonte: print da autora

APÊNDICE D - ATIVIDADES REALIZADAS NAS ESCOLAS PESQUISADAS COMO REFLEXO DO PINAIC

Figura D.1 - Atividade “Roda de Leitura”



Fonte: a autora

Figura D.2 - Culminância da Sequência Didática Sobre o Folclore



Fonte: a autora

Figura D.3 - Atividade Leitura Deleite



Fonte: a autora

Figura D.4 - Atividade de Letramento



Fonte: a autora

Figura D.5 - Culminância SD sobre o Folclore



Fonte: a autora

Figura D.6 - Culminância SD sobre o Folclore



Fonte: a autora

Figura D.7 - Atividade de Contação de Histórias



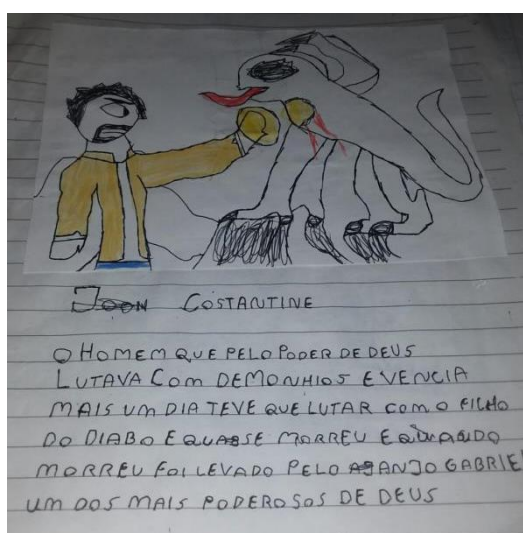
Fonte: a autora

Figura D.8 - Atividades de Letramento



Fonte: a autora

Figura D.9 - Atividade de Produção Textual



Fonte: a autora

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UEPA – PPGED – MESTRADO – Formação de Professores e Práticas Pedagógicas Pesquisador: Josenilda Alves Endereço: Av. Andorinhas, Residencial Sol Tropical Bloco L ap 304 – Parque Verde CEP 66635-240 Fone: (91) 987647458 E-mail: josenildalves2017@gmail.com O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada REFLEXOS DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS EM BELÉM.PARÁ.

Tal pesquisa tem como finalidade analisar os reflexos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC na prática pedagógica dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica na rede estadual em Belém do Pará. Seu consentimento será obtido por sua assinatura neste documento após seu conteúdo lhe ser explicado pela pesquisadora. Sua participação é voluntária e se dará por meio da autorização de uso dos dados pessoais contidos nas fichas de cadastro da escola a qual está lotado (a).

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são os de terem seus dados pessoais acessados por terceiros, o que será minimizado pelo manuseio exclusivo dos dados pelos pesquisadores, sendo assegurado o sigilo e privacidade das informações obtidas

Todo material e informações coletadas durante a pesquisa serão utilizados somente para a mesma e ficarão na posse do pesquisador por período legal de cinco anos, sendo incinerados após.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Sua participação é voluntária. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper sua participação em qualquer momento, sem quaisquer prejuízos, penalidades e ou retaliações.

Os resultados da pesquisa ficarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Eu _____,
portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo de maneira clara e detalhado, e esclareci minhas dúvidas. Declaro que

concordo participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Belém, _____, de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Nome completo e assinatura do pesquisador

(CPF _____)



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tv. Djalma Dutra S/N – Telegrafo
www.UEPA.com.br