

VOLUME 2

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA EDUCACIONAL

COLEÇÃO



PARADIGMAS E BASES CONCEITUAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA



Coordenação geral do Projeto e da Coleção:

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Organizadores do Volume 2:

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Zuleica de Sousa Barros
Elaine Constant
Vera Lucia Martiniak
Jefferson Willian Silva da Conceição

©Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito das autoras,
poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios propagados:
eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

FICHA TÉCNICA

Coordenação geral do Projeto e da Coleção:

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Organizadores do Volume 2:

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Zuleica de Sousa Barros

Elaine Constant

Vera Lucia Martiniak

Jefferson Willian Silva da Conceição

Projeto gráfico e diagramação

Rodrigo Cabido

Capa

Denise Moro

Revisão ortográfica

Cláudia Gomes Fonseca

Impressão

Rona editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Paradigmas e bases conceituais para formação
continuada / organização Ana Cláudia Rodrigues
Gonçalves Pessoa...[et al.] ; coordenação
Elaine Constant Pereira de Souza, Telma Ferraz
Leal, Vera Lucia Martiniak. -- 1. ed. --
Rio de Janeiro/RJ : 2022.(Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) :
avaliação de uma política educacional ; 2)

Outros organizadores: Zuleica de Sousa Barros,
Elaine Constant, Vera Lucia Martiniak, Jefferson
Willian Silva da Conceição.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-51264-9

1. Alfabetização 2. Educação - Finalidade e
objetivos 3. Prática de ensino 4. Prática pedagógica
5. Professores - Formação I. Pessoa, Ana Cláudia
Rodrigues Gonçalves. II. Barros, Zuleica de Sousa.
III. Constant, Elaine. IV. Martiniak, Vera Lucia.
V. Conceição, Jefferson Willian Silva da. VI. Leal,
Telma Ferraz. VII. Série.

22-124537

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Alfabetização : Programas de qualidade : Educação
370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

VOLUME 2

PARADIGMAS E BASES CONCEITUAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Coordenação geral do Projeto e da Coleção:

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)
Telma Ferraz Leal (UFPE)
Vera Lucia Martiniak (UEPG)

Organizadores do Volume 2:

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Zuleica de Sousa Barros
Elaine Constant
Vera Lucia Martiniak
Jefferson Willian Silva da Conceição

Edição 1 - Rio de Janeiro/RJ

TÍTULO DA COLEÇÃO

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação de uma política educacional

TÍTULO VOLUME 2

Paradigmas e Bases Conceituais para Formação Continuada

COMISSÃO GERAL DO PROJETO E COLEÇÃO

Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
Telma Ferraz Leal - UFPE
Vera Lucia Martiniak - UEPG

ORGANIZAÇÃO COLEGIADA

Cancionila Janzkovski Cardoso - UFR
Cleonara Maria Schwartz - UFES
Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN
Edna Silva Faria - UFG
Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
Helenise Sangoi Antunes - UFSM
Maria Luiza Martins Alessio - UFPE
Mirna de Araújo França - SEE/DF
Regina Aparecida Marques de Souza - UFMS
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - FURG
Telma Ferraz Leal - UFPE
Vera Lucia Martiniak - UEPG

ORGANIZADORAS DO VOLUME

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
Zuleica de Sousa Barros
Elaine Constant
Vera Lucia Martiniak
Jefferson Willian Silva da Conceição

EQUIPE TÉCNICA

Isabella Cavallo da Silva – PNAIC/UFRJ
Jefferson Willian Silva da Conceição – PNAIC/UFRJ
Luciana Coimbra Meirelles Bandeira – PNAIC/UFRJ

Luciana de Fátima Rodrigues Pereira – PNAIC/UFRJ

ARTE DA CAPA

Denise Maria Moro

COMITÊ CIENTÍFICO

Anabela Rute Kohlmann Ferrarini - UFMT
Artur Gomes de Moraes - UFPE
Clecio Dos Santos Bunzen Júnior - UFPE
Domênico Góes Miccione - UFPA
Eglê Betânia Portela Wanzeler - UEA
Elsa Midori Shimazaki - UEM
Everaldo Silveira - UFSC
Luiz Percival Leme Britto - UFOPA
Luiz Antônio Gomes Senna - UERJ
Maria Leticia Cautela de Almeida Machado - UERJ
Paula da Silva Vidal Cid Lopes - UERJ
Rita de Cássia Frangella - UERJ
Rosivaldo Gomes - UNIFAP
Sandra Cordeiro de Melo - UFRJ
Simone Albuquerque da Rocha - UFMT

INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS

Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI-UFF
Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC/RJ
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio
Pontifícia Universidade Católica Goiás - PUC Goiás
Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul
Rede Marista de Educação – RS
Rede Municipal de Educação de Santa Maria - RS
Rede Municipal de Ensino de Pelotas
Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre - RS
Rede Municipal de Ensino de Quevedo - RS
Rede Municipal de Olinda
Secretaria de Estado de Educação do

Maranhão - SEDUC/MA
 Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC/RJ
 Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas
 Secretaria Municipal de Educação de Porto Real
 Secretaria Municipal de Educação de São Luís –SEMED/SL
 Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal - SME/DF
 Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro - SME /RJ
 Secretária Municipal de Educação de Itaboraí - SME/Itaboraí
 Secretaria Municipal de Educação de Jaboatão dos Guararapes
 Secretaria Municipal de Educação de Niterói - SME/Niterói
 Secretaria Municipal de Paulista
 Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis - SME/Teresópolis
 Secretaria Municipal do Recife
 Secretaria Municipal de Educação de Pinheiral - SME/Pinheiral
 Secretaria Municipal de Educação de Queimados - SME/Queimados
 Secretária Municipal de Educação Duque de Caxias - SME/Duque de Caxias
 Secretaria Municipal de Educação de Ipojuca
 Universidade de Brasília - UnB
 Universidade de Pernambuco - UPE
 Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
 Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO
 Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
 Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
 Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
 Universidade Federal da Paraíba - UFPB
 Universidade Federal de Goiás - UFG
 Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
 Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
 Universidade Federal de Rondonópolis - UFR
 Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
 Universidade Federal de Sergipe - UFS
 Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE
 Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
 Universidade Federal do Maranhão - UFMA
 Universidade Federal do Pará - UFPA
 Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
 Universidade Federal do Rio Grande - FURG
 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
 Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
 Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA

PESQUISADORES PARTICIPANTES

Abda Alves Vieira de Souza - UFPE
 Adriana Soares Ralejo - UFRJ
 Alexandra Aparecida Silva do Prado Aguiar - UERJ
 Amanda Kelly Ferreira da Silva - UFPE
 Amara Rodrigues de Lima - UFPE
 Amone Inacia Alves - UFG
 Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa - UFPE
 Ana Cristina Gomes da Penha - UFPE
 Ana Paula Nunes Braz Figueiredo - UFPE
 Anabela Rute Kohlmann Ferrarini – UFR
 Andrea Márcia de Araujo Porto – SEMED/SL
 Andréa Queiroz Costa - UFPA
 Addressa Farias Vidal – SME/Niterói/ UNIRIO
 Ângela Maria Alexandre Ramalho –

Prefeitura de Águas Belas/UFPA
 Beatriz Santos Pontes – Rede Municipal de Educação de Santa Maria/RS
 Cancionila Janzovski Cardoso – UFR
 Catarina Ferreira da Conceição Rodrigues da Silva – UFVJM
 Cláudia Vasconcellos Nogueira da Gama - UERJ
 Cleonara Maria Schwartz - UFES
 Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos - UFMA
 Cristina Oliveira de Araújo Prado - UEPG
 Crystina Di Santo D'Andrea – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS
 Daniele Gomes da Silva - UFRJ
 Darlene Camargo Gomes de Queiroz - UNIGRANRIO
 Debora Ortiz de Leão - UFSM
 Denise Maria de Carvalho Lopes - UFRN
 Dilcelina Souza da Silva Vasconcelos – SME/Queimados
 Doracy Moraes de Souza – UFPA/GEPASEA/SEMEC
 Dourivan Camara Silva de Jesus - UFMA
 Edmilson dos Santos Ferreira - UFRJ
 Edna Silva Pereira - UFG
 Elaine Constant Pereira de Souza - UFRJ
 Elaine Cristina Nascimento da Silva - UFAPE
 Elaine Luciana Sobral Dantas - UFRSA
 Elenice Parise Foltran - UEPG
 Eliane Travensoli Parise Cruz - UEPG
 Elizabeth Orofino Lúcio - UFPA
 Elizandra Aparecida Nascimento Gelochá – Rede Municipal de Ensino de Quevedo/RS
 Elizaria da Silva e Sousa Carvalho – SME/Pinheiral
 Emmanuella Farias de Almeida Barros - UFPE
 Evangelina Maria Brito de Faria - UFPB
 Fabíola Silva dos Santos - UNIRIO
 Francisca Silva de Andrade – SEMED/SL / SEDUC/MA
 Gisela Guedes Duarte Silva de Oliveira – Secretaria Municipal de Teresópolis/

PUC-RIO
 Giselle Nunes Baptista Amorim – SME/RJ / UFF
 Glauce Vilela Martins - UFPE
 Glória Maria Leitão de Souza Melo – UFPB / UEPB
 Greyd Cardoso Mattos - UFVJM
 Helenise Sangoi Antunes - UFSM
 Hurika Fernandes de Andrade – Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
 Iara Maravalha Freire – SME/RJ / UFRJ
 Isabel Cristina Alves da Silva Frade - UFMG
 Isabella Cavallo da Silva - UFRJ
 Janice Gallert - UEPG
 Jefferson Willian Silva da Conceição – UFRJ / COLUNI -UFF
 José Ricardo Carvalho - UFS
 Josiane Jarline Jager - UFPEL
 Julia Calheiros Cartela de Araújo - Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
 Julia Teixeira Souza - Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
 Katlen Böhm Grando – Rede Marista de Educação/RS
 Lais Couy - UFVJM
 Leila Britto de Amorim Lima – Rede Municipal de Olinda / UFRPE
 Leila Nascimento da Silva – UFAPE
 Letícia Santos da Cruz – Secretaria Municipal do Rio de Janeiro / UFRJ
 Lidia de Sousa Silva – SEEDUC/RJ
 Liliane Goreti Portinho Ortiz - UFSM
 Lisiane Kruppa Gonçalves - UEPG
 Loiva Isabel Marques Chansis - UFSM
 Lucia Mara de Lima Padilha - UEPG
 Luciana Coimbra Meirelles Bandeira - UFRJ
 Luciana de Fátima Rodrigues Pereira - UFRJ
 Luciana Ferreira dos Santos – Prefeitura Municipal de Olinda / UFPE
 Luciana Kubaski – UEPG
 Luciana Pimentel Fernandes de Melo - UFPB
 Luciane da Silva Nascimento – UERJ / FEBF

Ludmila Thomé de Andrade - UFRJ
Luiza Kerstner Souto – Rede Municipal de Ensino de Pelotas
Lycia Helena Porto Gomes – FAETC/RJ
Marcia Oliveira Ferreira – SME/Duque de Caxias
Maria Aparecida Valentim Afonso - UFPB
Maria Cristina Leandro de Paiva - UFRN
Maria da Conceição Lira da Silva – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes / UFPE
Maria da Luz Santos Ramos – PUC/GO
Maria das Dores de Moraes – Prefeitura de Ipojuca / UFPE
Maria de Fátima da Silva – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes / UFPE
Maria Edi da Silva – Prefeitura Municipal do Recife / UFPE
Maria Elisa Vieira da Cunha Cardoso de Almeida – PUC/Rio
Maria Jose de Souza Marcelino - UFPE
Maria Luiza Martins Alessio - UFPE
Maria Suely de Jesus - UFPA
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante – UFPB
Marijane Rechia - UNICESUMAR
Marislei Zaremba Martins - UEPG
Marta Nörnberg - UFPEL
Mavíael Leonardo Almeida dos Santos - UFPE
Michaëlle Renata Moraes de Santana - UFPE
Milena Paula Cabral de Oliveira – UFRN / UFERSA
Mirna de Araújo França – SEE/DF
Mônica Daisy Vieira Araújo - UFMG
Naire Jane Capistrano - UFRN
Nayara Santos Perovano - UFES
Neridiana Stivanin - Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul
Nilton José Neves Cordeiro - UVA
Nilziane da Silva Pereira – SMECT/Porto Real
Paola de Fatima Soares de Aragão – SEE/DF
Paulo Vinicius Ávila Nóbrega - UEPB

Priscila Kabbaz Alves da Costa - UFGP
Priscila Michelon Giovelli - UFSM
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima - UFPE
Regina Aparecida Marques de Souza - UFMS
Rita de Cassia da Luz Stadler - UEPG
Rosângela dos Santos Rodrigues – SENED/SL / SEDUC/MA
Roseneide Braga da Silva - UFPA
Sandra Cristina Oliveira da Silva - UFPE
Sandra Regina Franciscatto Bertoldo - UFR
Selma Tania Lins Silva Leão – UNINASSAU / UFPE
Severina Erika Moraes Silva Guerra – Prefeitura da Cidade do Recife / UFPE
Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues - UEPG
Silvia de Fatima Pilegi Rodrigues - UFR
Simone Maria Gomes de Sousa Pereira - SEDUC/MA-
Simone Pluvier Duarte Costa – SME/Itaboraí
Sirlene Barbosa de Souza - UPE
Siumara Aparecida de Lima - UEPG
Solange Henrique Chaves Ribeiro - UFPA
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves - FURGE
Telma Ferraz Leal - UFPE
Thaieni Mazetto Costa - UFSM
Valéria Barbosa de Resende - UFMG
Vera Lucia Martiniak - UEPG
Wilma Pastor De Andrade Sousa - UFPE
Zuleica de Sousa Barros - UFMA

REVISÃO

Cláudia Gomes Fonseca

FINANCIAMENTO

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES E IMPACTOS

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): avaliação de uma política educacional” relata estudos realizados no âmbito do Projeto de Pesquisa “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)”, que foi desenvolvido por 130 pesquisadores assim representados: 26 universidades brasileiras, sendo 23 públicas e 3 privadas, e 17 redes da Educação Básica, incluindo as esferas municipais e estaduais.

É importante destacar que, para viabilizar a avaliação de uma política educacional de grande porte, como o PNAIC, foi necessário, inicialmente, constituir um grupo coordenador para dedicar-se à estruturação, comunicação e organização do trabalho. Assim, a avaliação geral ficou sob a coordenação das seguintes pesquisadoras: Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ), Telma Ferraz Leal (UFPE) e Vera Lucia Martiniak (UEPG). Logo após, houve a implementação de subcoordenações para lidar com um trabalho complexo, colaborativo e desafiador, que envolveu pesquisadores que buscaram compreender a trajetória da formação de alfabetizadores, em um país com tantas adversidades e características singulares.

Foi também um empreendimento prazeroso porque todos os que se engajaram neste trabalho participaram ativamente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e se comprometeram, a partir da postura de pesquisadores, a apontar os limites deste programa e as possibilidades para fomentar a formação de alfabetizadores no país.

O Projeto de Pesquisa foi organizado em seis subprojetos, com diferentes focos de análise. Nesta Coleção, os principais resultados das investigações de cada subprojeto serão expostos.

No **Volume 1**, são disponibilizados os textos relativos aos subprojetos 1 e 2. O primeiro subprojeto, coordenado por Vera Lucia Martiniak e

Elaine Constant, buscou analisar a estrutura geral do Programa, o seu alcance e os atores envolvidos, o financiamento por meio de bolsas aos participantes; identificar as formas de colaboração que se constituíram entre os entes federados para o desenvolvimento do PNAIC, a partir dos arranjos locais para formação; analisar as estratégias singulares adotadas em cada estado e a articulação com as normativas e orientações do MEC. Para o empreendimento da análise, foi utilizada a pesquisa documental, a partir das normativas e documentos legais do Ministério da Educação e documentos orientadores produzidos pelo MEC.

O segundo subprojeto, sob coordenação de Edna Silva Faria, Amone Inácia Alves e Lais Couy, objetivou analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar; os impactos do PNAIC, no período de 2013 a 2018; as bases conceituais que fundamentaram o modelo de formação continuada de professores alfabetizadores implementado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em âmbito nacional; assim como identificar as formas de colaboração que se constituíram entre os entes federados para o desenvolvimento do PNAIC, a partir dos arranjos locais para formação. Para tal, foram analisados os relatórios gerados a partir do SisPacto; relatórios do Ministério da Educação; relatórios produzidos pelas Universidades; planos de trabalhos e cronogramas produzidos pelas Universidades.

O **Volume 2** desta Coleção agrupou textos dos subprojetos 3 e 4. O subprojeto 3, coordenado por Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e Zuleica de Sousa Barros, teve como propósito analisar as bases conceituais que fundamentaram o modelo de formação continuada de professores alfabetizadores implementado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em âmbito nacional e as concepções de alfabetização. O *corpus* utilizado para as análises se constituiu de materiais de formação elaborados em âmbito nacional (cadernos de formação).

O subprojeto 4, coordenado por Elaine Constant, Vera Lucia Martiniak, Jefferson Willian Silva da Conceição e Luciana Coimbra Meirelles Bandeira, teve como objetivos analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro; analisar os temas priorizados, assim como as principais estratégias utilizadas; analisar a distribuição dos temas por ano nos diferentes estados. Para dar conta des-

ses objetivos, foram realizadas análises das programações das formações e dos materiais de formação produzidos pelas Universidades em âmbito local.

No **Volume 3** da Coleção, foram agrupados textos que expuseram os resultados das pesquisas desenvolvidas nos subprojetos 5 e 6. O subprojeto 5, “Publicações oriundas das ações no âmbito do PNAIC”, coordenado por Marta Nörnberg, Isabella Cavalo e Helenise Sangoi Antunes, teve como objetivo analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro. Para atender ao foco proposto, foram analisadas as publicações em formato de livro. A hipótese básica foi o entendimento de que a formação do PNAIC fortaleceu o trabalho das professoras alfabetizadoras e incidiu na melhoria e qualidade das práticas de alfabetização. Os resultados da análise foram organizados em três eixos: Eixo 1 - Banco de Dados de Obras do PNAIC: temáticas em evidência, autoria e desenvolvimento profissional docente; Eixo 2 - Concepção, processos e práticas de formação e reflexão docente no âmbito do PNAIC; Eixo 3 - Concepção e práticas de alfabetização, infância, currículo e inclusão no ciclo inicial.

Por fim, o subprojeto 6, coordenado por Telma Ferraz Leal (UFPE) e Cancionila Janzovski Cardoso (UFR), objetivou investigar as concepções de formação de professores e de alfabetização no PNAIC, compreender os limites e as possibilidades do programa segundo as pesquisas, assim como as tensões conceituais nas pesquisas realizadas. A pesquisa constou da análise de 291 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no período de 2014 a 2019.

Em consequência da grande quantidade de dados gerados no subprojeto 6, foi organizado outro volume da Coleção – **Volume 4** -, que, por meio de pesquisa bibliográfica, também compõe o debate acerca das discussões travadas pelos pesquisadores que defenderam dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o PNAIC.

O PNAIC, sem dúvidas, marcou muitas trajetórias profissionais. Foi o maior programa de formação de professores alfabetizadores do Brasil. Teve adesão de 5.420 municípios das cinco regiões do país e inaugurou modos de gestão da formação de docentes.

Em primeiro lugar, destacou-se por contar com amplo diálogo entre Ministério da Educação; União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME Nacional e UNDIMEs de todos os estados brasileiros); Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED); Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; Universidades Públicas, para sua concepção, implantação e monitoramento.

Também inovou pela proposta de construção dos comitês gestores em cada Estado, com participação de representantes do MEC, UNDIME, Secretaria Estadual, redes de ensino, universidades públicas e outras instituições definidas em cada estado. Ainda, pela parceria com universidades públicas para concepção da formação, elaboração do material formativo e oferta das ações de formação, com participação de professores da Educação Básica.

Foram 42 universidades públicas convidadas pelo MEC em todos os Estados, organizadas no Fórum das Universidades para definição dos princípios pedagógicos e estratégias formativas. A concepção do Programa foi definida a partir de seminários para discussão, envolvendo os atores do Programa. Contou, ainda, com os professores da Educação Básica, que compuseram as equipes em cada estado para discussão, elaboração dos materiais de formação e escrita de relatos de experiência. Esses participantes, assim como os pesquisadores das universidades, foram convidados a fazer uma leitura crítica dos materiais, sugerindo alterações. Foi, de fato, um programa complexo, multifacetado e dinâmico.

O PNAIC teve atendimento universalizado a todos os professores dos anos 1 a 3 do Ensino Fundamental das redes de ensino que fizeram adesão ao Programa. Optou por uma formação semipresencial, por meio de encontros com os professores, para estudo e discussão dos temas propostos, planejamento de situações didáticas e relatos de experiência problematizados. As estratégias para garantir o Programa neste país continental foram muitas; uma delas, de especial valor, é que seria necessário envolver de modo muito participativo as equipes pedagógicas das secretarias de educação. Assim, ao mesmo tempo em que se garantia espaço de estudo para as pessoas do quadro efetivo das secretarias sobre temas da alfabetização e da formação de professores, em encontros de formação ministrados pelas equipes das universidades públicas, também se garantia que essas pessoas, ao desempenharem a função de orientadores de estudo, assumissem a tarefa de ministrar a formação dos professores nos diferentes municípios.

Foi possível, portanto, a realização de um programa em larga escala e contribuir para a qualificação de pessoas nas secretarias de educação para assumirem diferentes funções, sobretudo as de formação de professores alfabetizadores. Além disso, era uma forma de possibilitar que as demandas, necessidades formativas e experiências locais pudessem ser levadas em consideração na formação, já que o Programa não tinha materiais estruturados, nem prescrições de métodos a serem seguidos. Havia, na realidade, discussões a partir de abordagens teóricas que dialogavam quanto a pressupostos fundamentais deliberados em seminários com os pesquisadores das diferentes universidades.

Configurando-se como um programa aberto, os materiais de formação dos professores foram constituídos por cadernos com textos produzidos pelos pesquisadores participantes do Programa e professores da Educação Básica, bem como quaisquer outros materiais que as equipes considerassem adequados agregar à formação. Para isso, houve financiamento para as universidades publicarem textos e liberdade para usarem outras obras consideradas importantes para a formação dos professores em cada estado. Os materiais didáticos para os alunos também foram diversificados, não havendo materiais estruturados, pois a concepção era de que o professor tem autonomia em sala de aula para, a partir de avaliações, planejar as estratégias didáticas e selecionar materiais. Ainda assim, no âmbito do Programa, foram distribuídos materiais complementares, como os livros de literatura do PNBE, acervo de obras complementares (livros contendo textos de diferentes gêneros, atendendo a temáticas relativas aos diferentes componentes curriculares), jogos. Tal ação possibilitou a utilização de diversas estratégias didáticas pelos professores.

A cada ano, novas definições eram feitas no PNAIC, a partir dos seminários e diálogos entre os entes federados. Em 2013, os professores tiveram 120 horas de formação (88 horas presenciais); em 2014, 160 horas (88 horas presenciais); em 2015, 80 horas; em 2016, 100 horas; em 2017, 60 horas. O desejo de todos era a continuidade do Programa, que se constituísse como uma política permanente, uma política de Estado. Mas os rumos políticos do país impuseram a quebra, a ruptura, apesar das avaliações positivas registradas por meio de diferentes instrumentos e métodos.

Em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização, que veio a desconstruir as ações que se encontravam em processo de consolida-

ção. Essa descontinuidade promoveu rupturas nos vínculos que estavam sendo construídos entre universidades e secretarias de educação, entre pesquisadores das universidades e professores da Educação Básica. A descontinuidade também significou um rompimento com as concepções de alfabetização hegemônicas naquele momento, que sinalizavam para uma abordagem de alfabetização na perspectiva do letramento, para uma retomada de concepções sintéticas de alfabetização.

Frente a todo esse movimento, os integrantes do Fórum das Universidades participantes do PNAIC foram desafiados a fazer uma ampla pesquisa, sob diferentes ângulos, sobre esse Programa, que, como anunciado anteriormente, gerou esta Coleção. A relevância desta investigação consiste exatamente na importância do estudo do que foi feito para problematizar outras políticas a serem desenvolvidas neste país nos próximos anos. A busca pela compreensão acerca dos limites e avanços do PNAIC é uma tarefa a que muitos pesquisadores se propuseram. Enfim, aceitaram o desafio de mergulhar nos meandros do Programa e problematizar a formação de professores alfabetizadores no Brasil.

Por fim, cabe destacar que os participantes deste Projeto têm ciência das fragilidades e dos limites impostos para a formação de professores, contudo, o PNAIC se configurou como espaço de troca de experiências entre os professores, discussão das dificuldades que eles enfrentam no cotidiano da escola e, ainda, para a implementação de práticas pedagógicas que contribuam com o processo de alfabetizar letrando. Pela sua magnitude e abrangência, o PNAIC suscitou uma cultura de formação continuada em muitos municípios brasileiros e, em âmbito nacional, desvelou a necessidade de se consolidar uma política educacional voltada para as desigualdades educacionais no país e a superação do analfabetismo.

Elaine Constant Pereira de Souza (UFRJ)

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Vera Lucia Martiniak (UEPG)

APRESENTAÇÃO DA OBRA

PARADIGMAS E BASES CONCEITUAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Elaine Constant Pereira de Souza
Vera Lucia Martiniak

As análises presentes neste volume são resultantes de estudos sobre as possíveis transformações das/nas concepções para alfabetização escolar¹ e da formação continuada de professores alfabetizadores produzidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, este volume tem como objetivo apresentar as bases conceituais e os diferentes paradigmas de formação de professores assumidos por distintos Centros de Pesquisas, em âmbito regional, que implementaram essa política educacional em cada estado brasileiro.

Nesse sentido, algumas questões foram fundamentais para nortear a avaliação didático-pedagógica sobre uma política educacional destinada para alfabetizadores: Quais são os sentidos dados à formação continuada? E para os conceitos de alfabetização? Quais são as contribuições de cada região brasileira para a constituição de novas perspectivas formativas? Quais foram as contribuições e limites dos materiais didáticos, organizados pelos Centro de Pesquisas, de acordo com pesquisadores das instituições de ensino superior e profissionais da escola básica?

É importante destacar que essas inquietações são provenientes dos debates iniciais do grupo coordenador dessa avaliação nacional do PNAIC, uma vez que as universidades foram as instituições responsáveis pela implementação tanto da política como da proposta formativa para professores alfabetizadores.

Da mesma forma, ressaltamos que a compreensão a respeito dos sentidos para a ideia de alfabetização, quanto da formação de um professor alfabetizador, é de grande interesse das universidades públicas, visto que o debate sobre esse campo pode ser considerado recente, porque justa-

¹ Esta apresentação toma como referência uma expressão utilizada por Mortatti (2010). A alfabetização escolar é aquela que acontece em lugar apropriado e preparado para isto: o espaço escolar, caracterizando-se dever do Estado e direito constitucional assegurado às crianças. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

mente a partir da Constituição de 1988, há no Brasil o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização². Igualmente, sucederam-se o envolvimento e a participação de professores universitários dos centros de pesquisas e de cursos de pós-graduação na organização de serviços de extensão universitária, por meio de programas de formação continuada de professores, objetivando a incorporação da pesquisa científica e de novos conhecimentos sobre alfabetização (MORTATTI, 2000).

O entusiasmo das universidades públicas se deve também ao fato de que, durante boa parte do século XX, o aprendizado da língua portuguesa para crianças, considerando o binômio educação-alfabetização, se deu a partir de dois fins: 1. A valorização somente das práticas didático-pedagógicas e o modelo de educação; 2. A função socializadora da escola. Tais fins envolviam assuntos relacionados com as questões técnicas para ensino da leitura e escrita, negligenciando aquelas políticas, como a relação entre linguagem e classe social, conseqüentemente, as desigualdades sociais e econômicas.

Entretanto, diante deste contexto da redemocratização do Brasil, houve ampliação e intenso interesse por estudos e pesquisas científicas sobre alfabetização escolar, em especial a partir de 1990. Esse período, considerado como a “década da educação”, contou com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), bem como a defesa da escola pública em um modelo democrático para todos (MORTATTI, 2000).³

Também é fundamental destacarmos que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) definem, com clareza, o papel e a importância do município como ente federativo autônomo responsável pela formação e a gestão das políticas de educação, criando, inclusive, seu próprio sistema de ensino. Os governos locais tornaram-se os principais responsáveis pela oferta do ensino fundamental. Do ponto de vista legal, está definida a colaboração entre União, estados e municípios como o meio adequado na busca de uma educação de qualidade e não-excludente.

² Deve-se salientar que, a partir da década de 1980, houve intensa mobilização da sociedade brasileira, para a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no país, particularmente nos 10 anos posteriores à sua promulgação.

³ MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

Esses aspectos podem elucidar o crescente interesse das universidades públicas brasileiras sobre as perspectivas políticas e didáticas-pedagógicas defendidas para o ensino da língua portuguesa, via políticas públicas, pois, além de serem responsáveis pela formação inicial de futuros profissionais da educação, essas instituições atuam igualmente em projetos de extensão destinados à formação continuada de professores. A partir dessas responsabilidades tanto das universidades quanto da escola básica, e a magnitude do PNAIC, mostraram-se como possibilidades de investigar os avanços com novos paradigmas para a alfabetização escolar e formação continuada, em especial, tornou-se significativamente relevante conhecer os desafios das redes municipais com esses aspectos.

Nesse sentido, conhecer as perspectivas conceituais e formativas defendidas pelas universidades públicas, tanto aquelas presentes nos Cadernos de Formação como nos relatórios de monitoramento do PNAIC, passou a ser um eixo fundamental para uma avaliação de uma política educacional. Esses materiais, ou documentos, favoreceram a proposta do subprojeto 4 no Projeto de Pesquisa Interinstitucional denominado “Rede Dialógica de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”.

Para realizar esse estudo, houve o esforço de 46 pesquisadores de 10 universidades públicas e 2 profissionais da educação básica. Os pesquisadores se debruçaram sobre os Cadernos para Formação elaborados para a formação em 2013 e 2015, em todo o país, e nos relatórios desenvolvidos no âmbito virtual do SIMEC, no módulo do SISPACTO⁴. O cotejo das fontes documentais foi relevante, porque as análises examinaram a elaboração de uma proposta político-pedagógica apoiada no primeiro arranjo institucional do PNAIC (2013 a 2015).

Durante esse arranjo, foram desenvolvidas três coleções, como “Cadernos de Formação”, nas quais se debateram conceitos sobre alfabetização escolar e formação continuada, principalmente a Língua Portuguesa, no ano de 2013, a Matemática, em 2014, e aprofundamento sobre infância, currículo e áreas do conhecimento para continuidade da política para 2015 e anos posteriores. Em suma, esses materiais podem representar a oportunidade de aprofundar estudos acerca da alfabetização escolar,

⁴ O SISPACTO é o sistema que permitia o registro de ações e metas pactuadas por secretarias de ensino de todo país, estados e Distrito Federal.

portanto, um núcleo de estudos sobre formação continuada, mas aconselhamos o leitor a atentar para a polissemia, uma originalidade da proposta do PNAIC, porque essa política consagrou um movimento em que se reuniram 10 universidades públicas, seus centros de pesquisas e pesquisadores. Esses materiais, bem como as práticas formativas, foram analisados nos relatórios do SISPACTO pelas equipes implementadoras dos 27 estados brasileiros. Logo, o Sistema apresenta uma importante fonte documental acerca da constituição de uma comunidade acadêmica disposta para alfabetização escolar.

É importante ressaltar que o processo de instituir uma “rede” com universidades públicas destinadas para os estudos a respeito da formação de professores não é uma novidade do PNAIC. Da mesma maneira, a inquietação com a alfabetização de crianças não é novidade no cenário brasileiro. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) assinalou a necessidade de buscar novos direcionamentos no que tange à educação brasileira. Com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), estabeleceram-se algumas diretrizes para o encaminhamento de propostas às universidades em prol de ações de formação continuada a professores⁵. O PNAIC foi a última e mais potente destas ações, integrando quase a totalidade das universidades.

Assim, antes da implementação do PNAIC, o MEC promoveu ações no âmbito das políticas públicas, com foco na formação continuada de professores, dada a necessidade de maior investimento na alfabetização das crianças matriculadas nas redes de ensino. Destaca-se que a inclusão de universidades públicas nos arranjos da política deu-se em dois programas: o Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do ensino fundamental (19 universidades) e o PNAIC (40 universidades).

⁵ A Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, definiu que instituições do ensino superior que representassem Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação deveriam se dedicar ao desenvolvimento de programas de formação continuada de professores ou gestores, ou também ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para os sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2003). BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 1.403 de 9 de junho de 2003. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003.

Esse fato ressalta a importância de que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR) e as universidades envolvidas adquiriram uma vasta experiência com o processo formativo de professores alfabetizadores, visto que coordenar as ações do PNAIC exigiu a *expertise* em lidar com as diferenças existentes dentro de cada estado (equipes de gestão local e equipe de formação) em seus municípios (equipes de gestão local e equipe de formação). Ademais, essas instituições de ensino estabeleceram um projeto nacional e coletivo com a constituição de uma base sólida acerca da alfabetização escolar, bem como para lidar com um processo de gestão e articulação que consolidasse a aproximação entre Universidade e Escola Básica.

Por fim, a ampliação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores vem, desde 2010, envolvendo a maioria das universidades públicas do país, favorecendo a ampliação de políticas públicas e pesquisas. No caso do PNAIC, esse movimento favoreceu a ampliação do debate público sobre alfabetização no cenário nacional

Ressaltamos que a ideia de uma rede colaborativa pode ser importante para estabelecer relações horizontais entre a universidade pública e a educação básica, pois o processo já se tornou dialógico, a partir de uma intensa mobilização que gerou a valorização dos saberes dos professores da Escola Básica, bem como a participação qualificada desses profissionais no espaço público. Agora esse debate parece materializado nos textos apresentados no presente volume e que compõe a avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pois o desenho da política foi o ponto principal de mudança, visto que de 2013 a 2015 atribuía-se o foco das formações aos professores alfabetizadores de todo o Brasil. Em 2016, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Comitê Gestor, formado por representante da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e também houve a inclusão do debate acerca de temáticas que permeiam a gestão municipal.

No ano de 2017, o MEC estabeleceu mais mudanças no desenho da política, por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, e houve a inclusão do Programa Novo Mais Educação (PNME) e dos profissionais envolvidos com a pré-escola no escopo atendido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Os acontecimentos evidenciam que

a adaptação foi de todos, incluindo universidades, Estados, Distrito Federal e municípios, que se mobilizaram ao longo dos anos, proporcionando uma formação continuada para os cursistas, a saber: professores 1º ao 3º ano, coordenadores pedagógicos (1º ao 3º ano), professores de pré-escola, coordenadores pedagógicos (pré-escola), coordenadores locais, articuladores da escola (PNME), mediadores (PNME), formadores locais (1º ao 3º ano; pré-escola; e PNME). As alterações no escopo da política geraram tensões e desafios, pois o foco não se detinha unicamente na alfabetização escolar, mas em âmbitos mais abrangentes, interrelacionados.

Assim, as tensões promovidas por essas mudanças, bem como o cenário político brasileiro, em especial no que tange às políticas educacionais, propiciaram que as atividades formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) fossem rompidas em sua continuidade, em 2018. No decorrer de 2019, iniciou-se um diálogo sobre a importância de avaliar o PNAIC, com a parceria das universidades que participaram do programa.

De acordo com Trevisan e Bellen (2008, p. 541)⁶, as avaliações realizadas após a implementação do programa “são chamadas *ex post* ou somativas, e visam trabalhar com impactos e processos”. Essa avaliação é fundamental, pois, ao associarem-se esses aspectos às questões e situações podem emergir implícitas no desenho da política e, com isso, trazê-los para continuar o debate.

A partir desses posicionamentos, o volume foi organizado em dois eixos: **Concepção de Alfabetização e Formação Continuada nos Cadernos do PNAIC e Os desafios dos formadores e os desdobramentos a partir dos materiais de formação.**

O primeiro eixo apresenta uma discussão voltada para as bases conceituais que sustentam a concepção de alfabetização nos Cadernos de Linguagem do PNAIC e como essa concepção dialoga com as diferentes áreas do conhecimento no Ciclo de Alfabetização. Os autores evidenciaram em seus textos a concepção de alfabetização, mas também articularam com as fontes pesquisadas, como essa concepção norteou a formação continuada, abordando a questão da interdisciplinaridade, da educação inclusiva, da educação do campo, do ensino da matemática e ensino da arte.

⁶ TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michal Van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. RAP – Rio de Janeiro, maio/jun. 2008. p. 529 – 550.

No segundo eixo, os autores se debruçaram nos materiais produzidos pelas universidades e analisaram os relatórios do PNAIC a partir da divisão por regiões brasileiras. Interessante perceber na análise dos pesquisadores que as mudanças que ocorreram na configuração do PNAIC reverberaram na construção dos itens dos relatórios, ano após ano. Essas alterações ocorridas nos relatórios demonstram que as universidades tiveram maior autonomia e ganharam destaque ao mostrarem como mobilizaram de maneira própria os desafios enfrentados neste contexto.

De maneira geral, os relatórios produzidos pelas universidades apontam limitações na execução do programa, contudo, destaca-se o potencial das ações realizadas no processo de formação dos alfabetizadores. Apesar das mudanças ocorridas na configuração inicial as ações formativas contribuíram positivamente para a prática do professor e para alfabetização dos alunos.

Para finalizar, queremos externalizar nossos sinceros agradecimentos a todos os autores e universidades participantes que contribuíram para a realização desta pesquisa. Nosso desejo é que esta obra fomente novos debates entre os pesquisadores da área, favoreça a socialização de ideias que contribuam efetivamente para a formação de professores e para a prática pedagógica.

ÁGUA NO DESERTO

Em tempos tão sombrios e que necessitam da urgência de práticas pedagógicas, molhadas pela esperança, a coleção **FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES E IMPACTOS** é como um copo de água doce para uma alma sedenta no deserto. E se é caminhando que vamos tecendo o amanhã, o Volume II apresenta duas seções que nos convidam a pensar políticas e práticas pedagógicas e curriculares por meio do PNAIC.

Na seção **CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CADERNOS DO PNAIC**, a leitura evidencia a pertinência da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento assumida para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale cada parágrafo na luta por uma proposta de formação reflexiva, crítica e dialógica; que revela que as produções didáticos-acadêmicas do PNAIC têm como base conceitual o paradigma da inclusão. Pelo PNAIC, buscou-se a valorização das singularidades, associação entre processos pedagógicos, políticos e culturais. E aqui não importa o componente curricular, a inclusão e o reconhecimento do potencial criativo de todo ser humano são marca desta obra.

Já a seção **OS DESAFIOS DOS FORMADORES E OS DESDOBRAMENTOS A PARTIR DOS MATERIAIS DE FORMAÇÃO** é leitura fundamental quando se pensa sobre estudos futuros sobre políticas públicas de formação de professores e professoras alfabetizadoras. Apresenta com consistência as perspectivas políticas, didático-pedagógicas e curriculares que auxiliaram na constituição de paradigmas de formação continuada para professoras e professores alfabetizadores.

Um trabalho que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas, alfabetizando/as, alfabetizadores/as, que sendo humanos carregam diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários. Entende-se que uma prática curricular, quando é social e culturalmente significativa, intervém e potencializa de maneira favorável o próprio processo de formação humana. Neste sentido, entende-se que pensar a alfa-

betização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo real da criança, separando algo que social e culturalmente está interligado.

Uma leitura fundamental a altura dos desafios do nosso tempo.

Lourival José Martins Filho
Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina
e Presidente da Associação Brasileira de Alfabetização

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....	4
FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: CONCEPÇÕES E IMPACTOS	
APRESENTAÇÃO DA OBRA	10
PREFÁCIO	17
PARTE 1: CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NOS CADERNOS DO PNAIC.....	22
CAPÍTULO 1: A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC: O QUE REVELAM OS CADERNOS DA ÁREA DE LINGUAGEM?	23
Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos, Dourivan Camara Silva de Jesus, Zuleica de Sousa Barros, Andrea Marcia de Araújo Porto, Francisca Silva de Andrade, Rosangela dos Santos Rodrigues e Simone Maria Gomes de Sousa Pereira	
CAPÍTULO 2: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC 2013.....	55
Abda Alves Vieira de Souza, Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa, Amara Rodrigues de Lima, Emmanuella Farias de Almeida Barros e Sirlene Barbosa de Souza	
CAPÍTULO 3: CADERNOS DO PNAIC À VISTA: UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE, A ALFABETIZAÇÃO E A DOCÊNCIA.....	79
Elizabeth Orofino Lucio, Andréa Queiroz Costa, Doracy Moraes de Souza, Maria Sueli de Jesus, Roseneide Braga da Silva e Solange Henrique Chaves Ribeiro	

CAPÍTULO 4: BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	101
Rafaella Asfora Lima, Wilma Pastor de Andrade Sousa, Maria José de Souza Marcelino e Sandra Cristina Oliveira da Silva	
CAPÍTULO 5: PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A ALFABETIZAÇÃO NO PNAIC 2013	117
Amanda Kelly Ferreira da Silva e Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa	
CAPÍTULO 6: FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE OS CADERNOS DE MATEMÁTICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	141
Ana Paula Nunes Braz Figueiredo, Darlene Camargo Gomes de Queiroz, Glauce Vilela Martins, Luciana Ferreira dos Santos e Michaelle Renata Moraes de Santana	
CAPÍTULO 7: A PROPOSTA DO ENSINO DE ARTE NO CADERNO DO PNAIC	167
José Ricardo Carvalho	
PARTE 2: OS DESAFIOS DOS FORMADORES E OS DESDOBRAMENTOS A PARTIR DOS MATERIAIS DE FORMAÇÃO	190
CAPÍTULO 8: NOTAS SOBRE OS DESDOBRAMENTOS SOBRE DA POLÍTICA EDUCACIONAL CHAMADA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA REGIÃO NORTE	191
Iara Maravalha Freire e Giselle Nunes Baptista Amorim	

CAPÍTULO 9: AVALIAÇÃO DO PNAIC: IMPRESSÕES SOBRE AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE ALFABETIZADORA NO NORDESTE BRASILEIRO	215
Andressa Farias Vidal, Daniele Gomes da Silva, Fabiola Silva dos Santos e Jefferson Willian Silva da Conceição	
CAPÍTULO 10: OS DESAFIOS DOS FORMADORES DE PROFESSORES: QUAIS CAMINHOS TEÓRICOS- METODOLÓGICOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES?	223
Elaine Constant e Adriana Ralejo	
CAPÍTULO 11: MATERIAIS E O TEMPO NO PNAIC: REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS DA REGIÃO SUDESTE.	245
Alexsandra Aguiar e Luciana Coimbra Meireles Bandeira	
CAPÍTULO 12: UM GÊNERO DISCURSIVO CONSTITUÍDO ENTRE A TRADIÇÃO HIERÁRQUICA E O POTENCIAL DIALÓGICO – CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATÓRIOS DO CENTRO OESTE NO SISPACTO	265
Letícia Santos da Cruz e Luiza Alves de Oliveira	
CAPÍTULO 13: MATERIAIS DE FORMAÇÃO PRODUZIDOS PELAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL.	277
Nilziane Pereira e Vera Lucia Martiniak	
DADOS DOS AUTORES	293

PARTE 1

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO
CONTINUADA NOS CADERNOS DO PNAIC

CAPÍTULO 1

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC: O QUE REVELAM OS CADERNOS DA ÁREA DE LINGUAGEM?

Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos
Dourivan Camara Silva de Jesus
Zuleica de Sousa Barros
Andrea Marcia de Araujo Porto
Francisca Silva de Andrade
Rosangela dos Santos Rodrigues
Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

Fig.1 - Madonna del Magnificat



<http://www.dominiopublico.gov.br/download/imagem/su000002.jpg>

INTRODUÇÃO

A obra de arte carrega consigo as marcas do contexto e as necessidades de seu tempo, ampliando as perspectivas do propósito de sua criação, a partir de cada releitura de si realizada, o que nem sempre é percebido com intensidade pelos indivíduos. Mas, diante do que afirma Benjamin (2012, p.23) sobre a obra de arte, “na medida em que permite à reprodução ir ao encontro daquele que a recebe em sua respectiva situação, atualiza o que é reproduzido”. Aqui compreendemos o reproduzido como o visto, o sentido e o interpretado.

Por tal razão, a *Madonna del Magnificat*, idealizada por Sandro Botticelli (1445-1510), dialoga com o título deste texto, que põe em relevo a centralidade da alfabetização para o desenvolvimento das novas gerações. Nesta obra, inferimos ser o conhecimento a luz que ilumina o ensino por parte de quem tem a intencionalidade de educar sem desconsiderar as necessidades de quem aprende, com a clareza da influência do que lhe está adstrito, ou seja, as políticas, as artes e as ciências que estão em movimentos constantes e complexos, desafiando o pensar e o agir nos diferentes momentos da História da Humanidade.

A realidade atual reflete bem esses movimentos, pois, desde o final do ano de 2019, a humanidade tem vivido um “novo normal” provocado pela Covid-19, causada por uma nova espécie de coronavírus SARS-COV-1, o qual tem levado a óbito incontáveis vidas em todo o planeta. Para conter o avanço desta doença, medidas protetivas, bem como estudos e testagens de vacinas, com o aval da Ciência, se fizeram necessárias. No entanto, ainda em 2021, não vencemos este inimigo. Desse modo, o uso de máscara, a assepsia das mãos e o distanciamento social ainda não têm previsão de serem excluídos do nosso cotidiano social, o que afeta sobremaneira as rotinas de trabalho, as convivências familiar e comunitária vivenciadas “naturalmente”.

De todas as áreas afetadas por esta pandemia, a educação é uma das mais preocupantes, principalmente no tocante ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido em todos os níveis de ensino e, em particular, com as crianças de tenra idade e com aquelas matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental. Os limites advindos dessa realidade demandaram aos professores e alunos o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por meios eletrônicos (computador, celular, rádio, internet) no ambiente privado.

Vale destacar que houve tentativas de retomada do ensino presencial em algumas localidades do país em 2020 e 2021, mas com o aumento dos casos e o colapso do sistema de saúde público e privado, a opção pelo ERE se fez notar (UNESCO, 2021).

Como destacado no Plano Nacional de Educação desde 2010, a erradicação do analfabetismo infantil no Brasil exige enfrentamento sistemático e permanente, indicação que este contexto pandêmico direciona nosso olhar para as lições apreendidas no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal de formação de professores alfabetizadores, desenvolvido no período de 2013-2018, e que teve nessa ação formativa a utilização de cadernos, material elaborado por pesquisadores da área da alfabetização de várias universidades públicas e distribuídos para todos os participantes: formadores, supervisores, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos, professores alfabetizadores e os demais profissionais da educação que foram incorporados posteriormente.

Diante da necessidade – sempre atual – de discutirmos a alfabetização e, de forma especial, em razão da vinculação ao Projeto de Pesquisa Interinstitucional “Rede dialógica de formação continuada: avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, coordenado pela UFRJ, com participação de várias instituições de ensino superior, inserimo-nos no subprojeto 3, responsável pela análise dos Cadernos de Linguagem do PNAIC, com foco na concepção de alfabetização subjacente à formação nesta área de conhecimento.

Iniciamos o trabalho a partir do levantamento dos estudos publicados sobre o PNAIC, cujos títulos reportassem para os descritores: análise da concepção de alfabetização presente nos cadernos de formação do PNAIC e concepção de alfabetização adotada no PNAIC. Nas buscas realizadas em duas bases de dados nacionais - a Plataforma Sucupira e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) -, em novembro de 2020, foram identificadas duas teses e quatro dissertações que atenderam ao critério acima mencionado.

Esses trabalhos foram produzidos no decorrer do PNAIC por seis programas de pós-graduação diferentes, vinculados a universidades do Sul e Sudeste do país e publicados entre 2015 e 2017. Todos eles, de alguma forma, se ocuparam da análise da concepção de alfabetização adotada no PNAIC, por diferentes ângulos teórico-metodológicos, como expresso

em seus objetivos. Entre os principais resultados apontados, os autores destacaram um descompasso entre os propósitos do PNAIC, os objetivos e pressupostos anunciados em sua documentação, e o conteúdo dos Cadernos de Formação de 2013, manifestos nas afirmações a seguir:

[...] o PNAIC buscou difundir a perspectiva do letramento, o que fez de forma obscura e confusa, referendando diferentes perspectivas teóricas como o construtivismo e a sócio-histórica, indistintamente, a única clareza observada foi a destituição do processo de alfabetização de seus aspectos sociais, políticos e ideológicos, limitando-o a simples técnica do ler e escrever, vinculada ao método fônico (MELO, 2015, p. 7).

[...] a proposta de alfabetização dos Cadernos de Formação de Língua Portuguesa do PNAIC não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita por enfatizar uma formação de professor alfabetizador no âmbito do como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, que traduz uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem e não a escrita com uma linguagem (RESENDE, 2015, p. 8).

Os dados apontam que a formação pelo PNAIC não proporcionou impactos significativos na ação docente, de forma que contribuísse para uma alfabetização emancipatória, com a elaboração de conhecimentos críticos. Ao contrário, o Programa mantém continuidade com as políticas educacionais que fazem da alfabetização uma etapa formativa para o trabalho simplificado (OLIVEIRA, 2016, p. 8).

Concluí que, a despeito de a formação postular a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento, os textos orientadores, os relatos de experiências das professoras, as formas de avaliação apontam uma dissociação entre esses processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito (COSTA, 2017, p. 9).

A partir das análises realizadas consideramos que a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa baseia-se nos pressupostos da alfabetização construtivista e da pedagogia das competências. Desse modo, embora a discussão sobre a alfabetização no contexto da Educação do Campo seja positiva, no âmbito do PNAIC, apresenta-se como uma concepção distinta dos fundamentos da Educação do Campo (SANTOS, 2017, p. 7).

[...] Concluimos que, embora haja tentativas de alfabetizar no contexto do letramento, é possível perceber certa dificuldade relativa a isso e a priorização de uma das facetas do processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita: a alfabetização (CORREA, 2017, p. 9).

Não é nossa intenção contrapor-nos às críticas a que chegaram os autores desses trabalhos sobre a concepção de alfabetização adotada pelo PNAIC e seus fundamentos, mas tão somente contribuir com o debate acerca dessa temática, tendo por base a análise realizada de cada Caderno frente às ações de formação desenvolvidas com os professores alfabetizadores, e, assim, compartilhar outra compreensão do que está posto.

Para tanto, definimos três questões norteadoras de modo a viabilizar o estudo pretendido, são elas: a) quais as bases conceituais que sustentam a concepção de alfabetização presente nos Cadernos de Linguagem do PNAIC? b) como a concepção de alfabetização apresentada nos Cadernos de Linguagem do PNAIC dialoga com as diferentes áreas do conhecimento no Ciclo de Alfabetização? c) quais as implicações da concepção de alfabetização, difundidas nos Cadernos de Linguagem do PNAIC para a práxis pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental? Nesse sentido, o objetivo desse texto é evidenciar a concepção de alfabetização norteadora da formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC, com base nos Cadernos da área de Linguagem.

Tais definições nos aproximaram, em termos metodológicos, de uma pesquisa descritiva e documental, considerada por Flick (2009) como aquela que visa à compreensão de um fenômeno a partir de dados obtidos es-

tritamento de documentos. A coleta, sistematização e análise dos dados em questão contaram com as seguintes etapas: a) seleção dos cadernos de linguagem, cujo título incluísse o verbete alfabetização; b) leitura dos cadernos selecionados e captura dos conceitos de alfabetização e seus fundamentos, explícitos ou implícitos; c) sistematização dos dados capturados; d) sessões de estudo sobre o referencial teórico subjacente à concepção de alfabetização evidenciada; e) análise dos dados obtidos com base no referencial teórico assumido como fundamento das concepções identificadas.

Os dados e reflexões deles decorrentes foram organizados neste texto em quatro seções, além da introdução. Ao discorrermos sobre a concepção de alfabetização evidenciada nos cadernos de linguagem do PNAIC, buscamos na história da alfabetização do Brasil algumas explicações para situarmos a concepção de alfabetização em questão e suas bases teóricas. Na terceira seção, abordamos a concepção de alfabetização: o diálogo dos gêneros com as diferentes áreas do conhecimento, momento em que explicitamos as possibilidades concretas de realização do trabalho pedagógico na direção mencionada. A seção seguinte destaca as implicações das temáticas dos cadernos para a concepção de alfabetização do PNAIC, oportunidade em que, também, sintetizamos a essência dos cadernos analisados e a práxis que suscitam. Por último, tecemos as considerações finais, que explicitam as contribuições da concepção de alfabetização adotada pelo PNAIC para o trabalho alfabetizador no Brasil.

A CONCEPÇÃO⁷ DE ALFABETIZAÇÃO EVIDENCIADA NOS CADERNOS DE LINGUAGEM DO PNAIC E SUA BASE TEÓRICA

A capacidade de provocar mudanças, de transformar a realidade, tem se afirmado como uma característica inerente ao ser humano. Na busca por assegurar melhores condições de vida, o homem tem, sucessivamente, desenvolvido tecnologias, de forma a viabilizar a concretização de seus intentos nas diversas esferas. A espécie humana tem produzido, de diferentes formas, aquilo que necessita, razão pela qual se pode afirmar que a História da Humanidade é a história da transformação da sociedade humana pelos diversos modos de produção.

⁷ Neste texto, nos reportamos ao verbete concepção como o resultado de um processo de criação histórica, com desenvolvimento e propagação concomitantes à evolução dos modos de ensinar e aprender a ler e escrever e das formas de conhecimento humano. A criação de cada concepção de alfabetização associa-se, portanto, a interesses econômicos, ideológicos, políticos e educacionais de cada época. Não existe uma concepção única aceita pela sociedade, porque cada uma, surgida historicamente, não elimina as anteriores, mas se põem em luta, coexistindo e competindo entre si.

Na esfera educacional, mesmo que se ainda observe a presença, atualmente, de ideias e práticas que marcaram o início da educação institucionalizada, muitas experiências e estudos sobre o ensino da leitura e da escrita foram se acumulando com a contribuição de diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Biologia e Linguística), gerando novos olhares, entendimentos e modos de realizar o processo de ensinar e aprender a ler e escrever.

Os escritos sobre a História da Alfabetização no Brasil atribuem às reformas da instrução pública, realizada no início do período republicano para adequar a educação aos ideários da República, a oficialização das práticas sociais iniciais de leitura e escrita como estratégicas para a formação do cidadão e o desenvolvimento político e social do país, razão que justifica a escolarização dessas práticas, ou como explica Mortatti (2010, p. 330), essas práticas passaram a ser “ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional”. Até então, a escola era precária, informal e para poucos.

A alfabetização como prática social e cultural tem se desenvolvido de diferentes modos em contextos social, político e epistemológico diferenciados, visando “atender finalidades específicas dos grupos humanos que utilizam a leitura e a escrita para fins sociais, profissionais, entre outros”, como afirma Gontijo (2014, p. 14). Esse argumento embasa as mudanças na compreensão da alfabetização em momentos distintos de sua história. A ocorrência dessas mudanças, em termos mais abrangentes, foi demonstrada por Gontijo (2014) ao citar o relatório da UNESCO (2006) e destacar que pesquisadores de diversas áreas do conhecimento têm se dedicado a definir o termo alfabetização desde 1950. Esse esforço resultou em quatro formas de concebê-la, a saber:

- a. Alfabetização como conjunto autônomo de competências – esse é o entendimento mais comum de alfabetização, segundo o referido relatório. É essa concepção que apoia a proposta dos métodos de alfabetização e os materiais de ensino da leitura e da escrita deles decorrentes, ao longo da História da Alfabetização no Brasil;
- b. Alfabetização como aplicada, praticada e situada – esse enfoque se contrapõe ao anterior, ou seja, à compreensão da alfabetização

como um conjunto de competências autônomas, e dá origem ao conceito de “alfabetização funcional”, com base no pressuposto de que o conteúdo da alfabetização independe do contexto social e cultural, portanto, a leitura, a escrita e o cálculo podem ser ensinados da mesma forma para todos;

- c. Alfabetização como processo de aprendizagem – afinada com os trabalhos de Dewey e Piaget, compreende-se que a alfabetização é consequência da aprendizagem. A alfabetização é, portanto, um processo ativo e global de aprendizagem do indivíduo. Esse ideário foi incorporado às políticas e práticas de alfabetização no Brasil, desde a década de 1990, com realce aos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, cuja base central assenta-se nas ideias piagetianas;
- d. Alfabetização como texto – esse entendimento situa a alfabetização no contexto das práticas sociopolíticas e de comunicação que integram, legitimam e reproduzem as estruturas de poder nas sociedades capitalistas. O embasamento teórico dessa abordagem encontra-se nas teorias sociais mais gerais, que têm em Michel Foucault um de seus expoentes. Nessa concepção o discurso expresso nos textos ganha ênfase no processo de alfabetização.

Para reportar as mudanças conceituais no contexto brasileiro mais diretamente, recorreremos aos estudos de Mortatti (2000; 2006; 2013) que abordam as questões históricas relativas à alfabetização e ao ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização. Com base na subdivisão em momentos históricos – do início da República aos dias atuais – e as disputas entre métodos ou pensamentos pela hegemonia na orientação teórico-metodológica a respeito da alfabetização em cada momento, apresentamos em síntese as características e a compreensão de alfabetização que marcaram cada um dos momentos assinalados por Mortatti:

1º momento – de 1876 a 1890 predominou a disputa entre os partidários do novo método da palavração e os antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico). Esse período é conhecido pelo início da metodização do ensino da leitura;

2º momento – de 1890 a meados dos anos de 1920 a disputa continua, agora entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos, culminando na institucionalização do método analítico;

3º momento – meados dos anos de 1920 ao final dos anos de 1970 foram igualmente marcados por disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização, dos novos testes ABC e dos novos métodos mistos, resultando na relativização da importância do método e na institucionalização das bases psicológicas na alfabetização;

4º momento – de meados de 1980 ao início do século XXI, além das disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista, dos antigos testes de maturidade e dos antigos métodos de alfabetização, surgiu a tensão entre permanências e rupturas relativas à compreensão do processo de alfabetização e às correspondentes propostas de solução para o almejado “sucesso” da escola no cumprimento de sua função histórica e política.

Enquanto vigoraram os métodos (sintéticos, analíticos e mistos) como orientação para alfabetizar, prevaleceu a concepção tradicional de alfabetização, ou seja: a alfabetização como simples aquisição do código gráfico – letras, sílabas e palavras – que privilegia os aspectos mecânicos do ler e do escrever. A aprendizagem da língua nessa concepção se dá por meio da repetição, cópia, reprodução oral e escrita de letras, palavras e frases isoladas. A concepção tradicional de alfabetização assenta-se no entendimento da linguagem como hereditária, como dom, sendo individual e imutável.

A expansão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento tem início no 4º momento. A alfabetização na perspectiva construtivista é entendida como uma construção e está relacionada àquilo que a criança quer representar e aos meios que utiliza para criar diferenciações entre as representações gráficas.

Iniciado no decorrer do processo de redemocratização do Brasil, esse último período, ainda em curso, tem reunido várias iniciativas com repercussão direta no processo educacional do país e, em particular, na alfabetização. Entre elas, Mortatti (2013) destaca: a intensificação das discussões sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a educação e alfabetização; a elaboração e aprovação da Constituição Federal de 1988, que definiu em seu Art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a elaboração e aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), cuja Meta 5 firmou o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade; a definição e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização, em cumprimento aos preceitos constitucionais e aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. A autora registrou, ainda, que tais iniciativas governamentais resultaram da pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, bem como de uma crescente parceria com o setor privado.

A esse conjunto de iniciativas, Goulart (2014) acrescenta o surgimento do conceito de letramento em meados dos anos de 1980, ideia que na década seguinte influenciou notoriamente o cenário educacional brasileiro, graças aos estudos de Kleiman (1995) e Soares (1998). Para Goulart (2014), as ideias de Soares sobre letramento tiveram maior penetração nas propostas educacionais e pesquisas a partir de então. De forma geral, o conceito de letramento explicita enfaticamente o valor, os usos e as funções sociais da aprendizagem da escrita.

O relatório final elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) da Câmara de Deputados em 2003 é também uma das iniciativas de repercussão no cenário educacional, destacadas por Belintane (2006) e Goulart (2014). O GT tinha por objetivo analisar a situação da alfabetização no Brasil e apresentar “propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país” (BRASIL, 2003, p. 8). Esse relatório é apontado como o primeiro documento nacional a evidenciar a necessidade de revisão dos conceitos de alfabetização que subsidiaram as políticas e práticas de alfabetização no Brasil.

No entanto, contrariando os princípios democráticos que devem orientar um trabalho coordenado por representantes do povo, este GT foi

composto por especialistas estrangeiros e nacionais de uma mesma formação ideológica e discursiva, tendo por referência os estudos científicos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Inglaterra. Essa decisão agregou ao GT e ao documento final um caráter autoritário, que não traduz o debate entre diferentes saberes práticos e científicos sobre a temática, além de renegar a produção de muitos intelectuais brasileiros e as principais influências teóricas que os educadores brasileiros receberam nos últimos anos.

Nele consta a defesa da alfabetização como um conjunto autônomo de competências, da codificação como a competência basilar da alfabetização e do enfoque fonético como o mais apropriado para ensinar a ler e escrever. Sob a alegação da complexidade que envolve a “questão da pobreza” e dos “distúrbios de aprendizagem”, o GT justificou a opção por concentrar a análise nas políticas e práticas de alfabetização associadas apenas aos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do *Programme for International Student Assessment* (PISA). Assim, as reflexões e proposições produzidas pelo GT não acrescentaram nenhuma novidade ao processo de alfabetização, mas, sim, a reafirmação de conceitos que têm orientado a maioria dos métodos de leitura em uso no Brasil.

Situado entre as políticas públicas de alfabetização definidas e implementadas neste último período, o PNAIC consagrou-se como uma política de governo voltada ao cumprimento da Meta 5 do PNE (2001-2010), visando garantir que todas as crianças de escolas públicas fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade. Para tanto, privilegiou a formação continuada de docentes que atuavam no ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano e classes multisseriadas do ensino fundamental), denominados nesse projeto de professores alfabetizadores, com apoio em materiais que embasaram teoricamente as práticas alfabetizadoras e diversificaram as estratégias de aprendizagem.

Como uma das políticas pensadas e desenvolvida no início do século XXI, o PNAIC adotou os pressupostos teóricos norteadores dos programas e projetos oficiais, propostos e desenvolvidos no último período caracterizado por Mortatti. Entre esses pressupostos, ressalta-se a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. O conceito de letramento foi associado ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita que compreendesse não só a aquisição do sistema alfa-

bético e suas convenções, mas também a inserção da criança em práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito.

A compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento se evidencia de forma explícita e implícita nos documentos orientadores do PNAIC e no material da formação. A resposta ao questionamento sobre o que significa estar alfabetizado, contida no Manual do PNAIC, traz subjacente o entendimento de alfabetização na perspectiva do letramento ao explicar o processo de ler e escrever para além da codificação e decodificação, como destacado a seguir:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012, p. 17).

A adoção dessa concepção é afirmada no primeiro objetivo dos cadernos analisados, conforme discriminado a seguir:

Caderno 1 - Currículo na alfabetização: concepções e princípios – 1º objetivo: “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012a, p. 5);

Caderno 2 - Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa – 1º objetivo: “aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012b, p. 5);

Caderno 3 - Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas – 1º objetivo: “compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC” (BRASIL, 2012c, p. 5);

Caderno 4 - Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais – 1º objetivo: “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos” (BRASIL, 2012d, p.5);

Caderno 5 - A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização – 1º objetivo: “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita [...] constitui um processo de compreensão de um sistema de notação [...]” (BRASIL, 2012e, p. 5);

Caderno 6 - Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento – 1º objetivo: “compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC” (BRASIL, 2012f, p.5);

Caderno 7 - Planejamento e organização da rotina na alfabetização – 1º objetivo: “aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento”; 3º objetivo: “planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento” (BRASIL, 2012g, p. 5);

Caderno 8 - Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares – 1º objetivo: “compreender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir do aprofundamento de estudos baseados nas obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC” (BRASIL, 2012h, p.5).

Com exceção do Caderno 7, que faz referência à adoção da alfabetização na perspectiva do letramento em dois de seus objetivos, os demais o fazem apenas no primeiro objetivo. Já o sentido e significado de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a própria concepção de alfabetização na perspectiva do letramento se explícita em quatro dos Cadernos analisados, indicados no Quadro 1:

Quadro 1 – CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DO PNAIC

CADERNOS DE FORMAÇÃO/2013	CONCEPÇÃO EXPLÍCITA
Caderno 1 - Currículo na alfabetização: concepções e princípios.	[...] alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47) - (BRASIL, 2012a, p.20).
Caderno 2 - Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa.	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 (BRASIL, 2012b, p.11).
Caderno 3 - Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e seqüências didáticas.	Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas são interdependentes e indissociáveis: os dois processos podem e devem ocorrer simultaneamente. No entanto, eles envolvem habilidades e competências específicas que precisam ser compreendidas (BRASIL, 2012c, p.11).
Caderno 5 - A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.	Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto às práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente (BRASIL, 2012e, p.18).

Fonte: As autoras

As quatro compreensões sobre alfabetização na perspectiva do letramento, destacadas dos Cadernos de Formação, assumem a influência do pensamento da professora Magda Soares, amplamente discutido em sua vasta produção. A reafirmação desse posicionamento também é encontrada nas referências bibliográficas, utilizadas ou sugeridas pelos autores dos textos que integram os cadernos objeto de nosso estudo, ao discorrerem, de forma direta, sobre alfabetização e letramento, exceto o Caderno Ano 2, Unidade 6 - Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.

Quanto ao aporte teórico que embasou a proposta de alfabetização no PNAIC, nosso registro apontará apenas os pressupostos explicitados, mas ressaltamos que, de forma subjacente, tais ideias sustentam as argumentações que integram o conjunto de textos constitutivos desses cadernos. Para tanto, agrupamos os recortes segundo as quatro temáticas diretamente implicadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, relacionadas a seguir:

1) As ideias da professora Magda Soares a respeito da **alfabetização e letramento**:

Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa literacy, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever... Nessa perspectiva, a referida autora propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (BRASIL, 2012a, p. 17 e 19-20)

Segundo Soares (2003), alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, mas são interdependentes e indissociáveis: os dois processos podem e devem ocorrer simultaneamente. No entanto, os mesmos envolvem habilidades e competências específicas que precisam ser compreendidas (BRASIL, 2012c, p.11).

Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente (BRASIL, 2012e, p. 20).

2) A contribuição de Gombert, Freitas e Morais deu suporte à abordagem da consciência fonológica no Caderno, que discorre sobre “a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização” (BRASIL, 2012e, p. 9);

3) A Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky respaldou as reflexões relativas ao funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética:

Assim, com a difusão dos trabalhos da Psicogênese da Língua Escrita, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil (BRASIL, 2012a, p. 17).

O processo de apropriação do SEA envolve, além da compreensão, pelos aprendizes, de distintas propriedades conceituais (o que a escrita nota e como), a memorização de algumas convenções, como a de que, em nossa língua, escrevemos, geralmente, de cima para baixo e da esquerda para a direita. (BRASIL, 2012e, p. 11).

4) A abordagem construtivista e a sociointeracionista embasaram as reflexões sobre ensino-aprendizagem:

De acordo com as abordagens construtivistas e sociointeracionistas de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos [...] (BRASIL, 2012b, p. 19)

Numa perspectiva sociointeracionista, o incentivo à explicitação do que estão aprendendo, pensando sobre o trabalho com os gêneros, proporciona entender como os diferentes textos que circulam socialmente são percebidos pelos alunos nos seus diferentes contextos (BRASIL, 2012f, p. 28)

Em um estudo sobre os princípios didáticos que regiam as práticas de duas professoras do quinto ano do ensino fundamental de escolas municipais de ensino de Recife e Jaboatão dos Guararapes, Lima (2011) identificou princípios fundamentais que levaram a autora a considerar que as professoras analisadas tinham uma dinâmica centrada em uma perspectiva sociointeracionista de ensino. [...] esse estudo mostra que, na alfabetização, o atendimento a esses princípios citados pode gerar momentos de aprendizagem muito ricos [...] (BRASIL, 2012g, p. 7-12).

Os dados levantados não deixam dúvida quanto à concepção de alfabetização norteadora da formação continuada de professores proposta pelo PNAIC. No entanto, em consideração aos princípios e fins da educação brasileira e ao caráter universal do PNAIC, a discussão teórico-prática, no decorrer da formação, se desenvolveu não de forma a impor arbitrariamente esse aporte teórico, mas, sobretudo, como uma contribuição para que os professores se apropriassem de conhecimentos sobre a língua que lhes permitissem pensar e fazer escolhas didático-pedagógicas mais significativas em relação às possibilidades de aprendizagens, necessárias ao desenvolvimento e domínio da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais.

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO: O DIÁLOGO DOS GÊNEROS COM AS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Conforme evidenciado na seção anterior, na formação de professores realizada a partir das diretrizes do PNAIC, a alfabetização na perspectiva do letramento foi adotada como basilar ao planejamento e desenvolvimento do processo de ensinar e aprender no ciclo de alfabetização, a partir, prioritariamente, da produção de Magda Soares. Nesse sentido, os

Cadernos analisados apresentam reflexões e atividades sobre o Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções, e, também, relatam práticas de uso social da leitura e da escrita, segundo uma diversidade de gêneros textuais, entendidos por Bakhtin (2000, p. 279) como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, cuja função é aproximar as atividades escolares da realidade extraescolar.

Com efeito, nos 8 Cadernos em questão, há menções direta e indiretamente relacionadas à utilização dos diferentes gêneros no ciclo de alfabetização, os quais, traduzidos em suportes textuais variados, trazem o social para a sala de aula e, com eles, informações de distintas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Arte, Ciências, entre outras). Têm por horizonte a interdisciplinaridade que dinamiza o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as reflexões, os questionamentos, os posicionamentos e as inferências acerca dos textos escritos e orais provocaram a sua relação com os saberes trazidos pelas crianças. Essa compreensão sustenta as orientações sobre a importância da escolha de textos reais que valorizem a cultura escrita em uma sociedade grafocêntrica. Assim, os Cadernos do PNAIC retomam a concepção de gênero que se apresenta em Bakhtin (1991, p. 302), ao afirmarem que:

Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume, a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Desse modo, a variedade das formas do gênero encontrada nas relações humanas provocam o exercício da reflexão e da contextualização

da fala por meio da dinamicidade, plasticidade e contribuição que os portadores de textos apresentam, podendo se moldar de acordo com as necessidades comunicativas nos diferentes contornos sociais, históricos, políticos e ideológicos, peculiaridade que exige um trabalho atento por parte do professor alfabetizador, em razão da intencionalidade que almeja, resultante da consciência de sua atuação profissional, conforme se infere nos Cadernos.

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais contribuem para a organização das atividades comunicativas cotidianas. Considerados como entidades sociodiscursivas, a esfera de sentido de determinados gêneros se relaciona às práticas de linguagem determinadas na esfera discursiva da qual se originam. No âmbito educacional, os gêneros textuais são considerados uma resposta às tradicionais cartilhas utilizadas nas salas de alfabetização, por favorecerem uma ressignificação ao ensino da língua materna, sobretudo em relação à modalidade escrita da língua.

E, graças à mediação do professor, os gêneros também favorecem a compreensão da função social da escrita numa perspectiva que vai além do exercício mecânico da codificação e da decodificação. Ao mesmo tempo em que a criança aprende a escrever, desenvolve, por meio do trabalho sistematizado com os gêneros, a competência metagenérica, entendida como a capacidade de produzir e interpretar os mais diferentes gêneros textuais.

Tendo em vista que alguns gêneros são prototípicos da sala de aula, os Cadernos do PNAIC apresentam algumas sugestões que podem ser trabalhadas a partir da especificidade do componente curricular em questão. Como exemplo, destacamos: i) Língua Portuguesa: histórias em quadrinhos, parlendas, poemas, anúncios (BRASIL, 2012d; 2012h); ii) Matemática: gráficos, tabelas e enunciados de problemas (BRASIL, 2012c); iii) História e Geografia: mapas, calendário, cartas, biografias e notícias (BRASIL, 2012d); iv) Ciências: artigos de divulgação científica, cartazes, folhetos e jogos (BRASIL, 2012f; 2012h); e v) Arte: desenhos, letras de músicas, recortes e colagens (BRASIL, 2012h).

Vale destacar a relevância do trabalho pedagógico com os gêneros orais, que por muito tempo não ocuparam um lugar na práxis educativa. Nessa direção, concordamos com Marcuschi (2008, p. 25) ao afirmar que a oralidade “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que

se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Enquanto prática social, cabe à escola fazer com que os alunos possam utilizar a linguagem de forma a superar os eventos cotidianos de comunicação e adequem suas falas aos gêneros mais formais, como a palestra e o seminário.

Nos Cadernos do PNAIC que integram nosso estudo, o trabalho pedagógico com os gêneros e o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento indicam a necessidade de um planejamento sistemático, como afirmado por seus autores: “os conhecimentos relativos a cada área do saber e que se relacionam ao conteúdo proposto devem ir sendo introduzidos ou contemplados de modo significativo e articulado num todo coerente” (BRASIL, 2012c, p. 9).

Tal consideração vai ao encontro da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação, numa perspectiva interdisciplinar, o que favorece a participação das crianças nos projetos didáticos, as sequências didáticas e rotinas, e as modalidades organizativas encontradas nos cadernos (BRASIL, 2012b; 2012c; 2012f, 2012g; 2012h), as quais apontam os direitos de aprendizagem como elementos fortalecedores do processo de ensinar e aprender referenciado pela concepção de alfabetização do PNAIC.

Vemos, portanto, que os direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa, História e Artes foram organizados por eixos voltados ao ensino, a saber: Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2012a); História: sujeitos históricos, tempo histórico e fatos históricos (BRASIL, 2012b, 2012g) e Artes que têm nas “diferentes linguagens [...] – teatro, música, dança e artes visuais” (BRASIL, 2012d, p. 22) fontes que referenciam e colaboram para que os diferentes gêneros sejam trabalhados de forma significativa em sala de aula mediados pelo diálogo com as áreas do conhecimento.

IMPLICAÇÕES DAS TEMÁTICAS DOS CADERNOS PARA A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DO PNAIC

Relembramos que a concepção de alfabetização do PNAIC foi identificada nos objetivos das unidades dos Cadernos já anunciados anteriormente, os quais regeram a intencionalidade da formação continuada dos

professores alfabetizadores, iniciada por este Programa no ano de 2013, no Brasil, por meio de “um curso, com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem”, como consta no Documento Orientador das Ações de Formação em 2014 (BRASIL, 2014a, p.2).

Nesse sentido, os materiais nucleares utilizados neste curso, denominados por Cadernos, foram construídos por diferentes autores, entre eles professores e pesquisadores de universidades brasileiras, os quais, de forma colaborativa e de acordo com as especificidades de seus objetos de estudo, atrelados ao compromisso político de educar as novas gerações via formação de professores, definiram objetivos, temáticas, sugestões de leituras e atividades voltadas ao enfrentamento do analfabetismo infantil. Isso foi amparado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), pela Portaria MEC nº 867 (BRASIL, 2012i) e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014b), cuja primeira diretriz é a erradicação do analfabetismo.

Assim, sintetizamos, a seguir, os Cadernos, objeto de nosso olhar, enumerando-os em consonância com os anos e as unidades em ordem crescente, e demais itens, com exceção dos objetivos, por já constarem na Seção 2 deste registro.

Caderno 1 - Currículo na Alfabetização: concepções e princípios (Ano 1 / Unidade 1) - este caderno valoriza o papel do currículo no ciclo de alfabetização, confronta as concepções de alfabetização tidas no passado e a defendida no PNAIC, fomentando o desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito à heterogeneidade. Na sequência, faz menção à avaliação, traz os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, tendo por cerne o componente curricular língua portuguesa e duas sugestões de instrumentos: uma para o registro da aprendizagem das crianças e a outra para o acompanhamento da turma. As leituras sugeridas trazem os conceitos de alfabetização e letramento; avaliação da leitura e escrita e o fazer das práticas cotidianas da alfabetização (BRASIL, 2012a).

Caderno 2 - Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa (Ano 1 / Unidade 2) - a organização do trabalho pedagógico por meio do planejamento do ensino, com foco no componente curricular

língua portuguesa e as rotinas da escola e da sala de aula, são abordados articuladamente aos direitos de aprendizagem em história e aos materiais didáticos no ciclo de alfabetização. As sugestões de leituras estão intrinsecamente relacionadas ao fazer cotidiano na sala de aula, com ênfase na organização do trabalho, planejamento das práticas escolares de alfabetização e letramento, além da relevância do registro da rotina do dia e da construção de oportunidades de aprendizagem da escrita (BRASIL, 2012b).

Caderno 3 - Planejando a alfabetização, integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas (Ano 1 / Unidade 6) - o diálogo entre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o letramento nas diferentes áreas do conhecimento é evidenciado neste caderno, que reforça a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, acentuando a relevância dos projetos didáticos e as sequências didáticas. As leituras sugeridas fortalecem os aspectos já realçados, quais sejam: o trabalho com projetos didáticos, com gêneros e a diversidade textual. Diferentemente dos outros cadernos, apresenta como uma das temáticas/leituras o processo de alfabetização na perspectiva sociointeracionista, com abordagem na alfabetização de adultos (BRASIL, 2012c).

Caderno 4 - Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais (Ano 1 / Unidade 7) - neste caderno, a heterogeneidade e os direitos de aprendizagem são ressaltados no processo de alfabetização, caracterizando a necessidade de o professor alfabetizador compreender os diferentes percursos das crianças à apropriação da leitura e da escrita, ação que requer um planejamento do ensino e um trabalho docente diversificado. Os direitos de aprendizagem em arte, Dia Internacional da Mulher, poemas em sala de aula e incentivo ao uso das obras complementares e outros materiais, além de exemplos de quadros voltados ao monitoramento das atividades, demarcam possibilidades que ampliam o trabalho pedagógico nas turmas do ciclo de alfabetização. As leituras sugeridas incidem na temática da heterogeneidade, nas mudanças da prática pedagógica e no conhecimento da criança de 6 anos no ensino fundamental (BRASIL, 2012d).

Caderno 5 - A apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e a consolidação do processo de alfabetização (Ano 2 / Unidade 3) - a centralidade deste Caderno reitera a compreensão de sua temática, bem como sua consolidação no segundo ano do ciclo de alfabetização. Destaca-se o

relato de experiência que apresenta o ensino da escrita com o uso do livro didático e indicações de obras complementares. As sugestões de leituras trazem reflexões acerca da alfabetização e letramento, SEA e guia teórico do alfabetizador (BRASIL, 2012e).

Caderno 6 - Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento (Ano 2 / Unidade 6) - este Caderno retoma a ação de planejar, elaborar projetos didáticos e sequências didáticas aliadas a saberes e experiências, aspectos que fortalecem o compartilhamento do conhecimento acumulado e, conseqüentemente, das responsabilidades emergentes deste processo. As sugestões de leituras convergem para a elucidação das sequências didáticas no que tange à oralidade e a escrita, orientações para a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, modalidades organizativas do trabalho pedagógico e as possibilidades concretas de leitura e escrita na escola (BRASIL, 2012f).

Caderno 7 - Planejamento e organização da rotina na alfabetização (Ano 3 / Unidade 2) - além de retomar o planejamento e as rotinas, este Caderno discorre sobre os direitos de aprendizagem em História e os materiais didáticos no ciclo de alfabetização. As leituras sugeridas apontam para a essencialidade do papel da biblioteca escolar na formação do leitor, a importância do seu acervo e das possibilidades que ele potencializa para aproximar as crianças do mundo literário, sem secundarizar os recursos tecnológicos, como, por exemplo, o computador (BRASIL, 2012g).

Caderno 8 - Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares (Ano 3 / Unidade 6) - o Caderno traz à tona o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e enfatiza a organização do trabalho pedagógico, por meio de projetos didáticos e sequências didáticas, exemplificando-os com foco na cultura, ludicidade e criatividade. As leituras sugeridas giram em torno de multiletramentos na escola, alfabetização e linguística, letramento e alfabetização. Há a indicação do jornal do professor alfabetizador (BRASIL, 2012h).

Na sequência, extraímos, das sugestões de atividades para os encontros em grupo, os procedimentos ativos respaldados nas bases teóricas que alicerçam a concepção de alfabetização do PNAIC, quais sejam: dinâmica, discussão, exploração de materiais, elaboração de contrato didático,

leitura dos textos dos cadernos, leitura deleite, resgate de experiências, análise e aplicação de instrumentos, elaboração de planejamentos, sequências didáticas, rotinas, escrita de relatos da prática pedagógica, trabalhos individuais e em grupo, socialização de produções orientadas e de projetos didáticos desenvolvidos, seleção de materiais didáticos, análise de depoimentos e materiais didáticos, elaboração de questões com base nos textos dos cadernos, indicação e projeção de vídeos, além de tarefas para casa (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g e 2012h).

ADENTRANDO NAS TEMÁTICAS...

Como vimos, os Cadernos do PNAIC abordam temáticas que enriquecem a atividade de ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, longe estão de serem receitas prontas e acabadas, o que resulta na necessidade de o professor alfabetizador enxergar as implicações de sua prática para a aprendizagem das crianças, considerando a concepção de alfabetização defendida.

Japiassú e Marcondes (2008) esclarecem que implicação é uma palavra derivada do latim, *implicatio*, cujo significado é traduzido por envolvimento. Os autores citados acrescentam que ela também expressa “relação entre duas sentenças, na qual a verdade da primeira permite inferir a verdade da segunda; ou em que a segunda é entendida como consequência da primeira” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p.144).

Dito isto, nos limites desta produção, extraímos dos Cadernos já citados as temáticas recorrentes entre eles, com exceção do Caderno 5, que põe em relevo apenas uma, mas que é fundamental para as demais, quais sejam: direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012a, 2012b, 2012d, 2012g); planejamento (BRASIL, 2012b, 2012c, 2012d, 2012f, 2012g, 2012h); integração entre diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012c, 2012d, 2012f, 2012h); e o Sistema de Escrita Alfabética (BRASIL, 2012e), das quais ressaltamos duas grandes implicações correlacionadas à concepção de alfabetização do PNAIC. A primeira diz respeito à formação política do professor e a segunda à apropriação e objetivação de conhecimentos da área de atuação, no caso, a alfabetização. Tais implicações demandam outras que incidem diretamente em um dos eixos estruturantes do PNAIC, ou

seja, a formação de professores, lugar de criação/reinvenção do trabalho docente o qual, na afirmação de Cação (2014, p.123):

[...] ocupa papel político e cultural destacado: o ensino escolar constitui, nos últimos dois séculos, a forma dominante de socialização e de formação da sociedade atual [...] a questão do trabalho docente é fulcral para entendermos as conexões e tramas que envolvem a formação, uma vez que trabalho, segundo Marx, é categoria fundante do ser social e de todas as categorias que compõem a sua totalidade: educação, direito, linguagem, política.

Dessa maneira, o professor alfabetizador, ao desenvolver seu trabalho, revela sua compreensão acerca da realidade social mais ampla e as relações que consegue estabelecer entre ela e a sala de aula, traduzindo seu compromisso político por meio do empenho com a aprendizagem das crianças e da luta diária por melhores condições objetivas de atuação profissional. A formação política do professor alfabetizador necessita ser contínua, pois quanto mais esclarecido acerca do que acontece em seu entorno e mais conhecimentos possuir a respeito dos fundamentos e aspectos legais da área da Educação, entre outros, mais conscientemente exerce seu papel de educar as novas gerações.

Nessa direção, a atualização acerca dos estudos e pesquisas sobre alfabetização constitui-se em um movimento fundamental, inclusive para que o próprio professor possa teorizar a prática que vivencia. Nos Cadernos apresentados no item anterior, os professores são encorajados a exercitarem a relação teoria e prática de forma constante, aspecto que favorece o aprimoramento consciente da intencionalidade do trabalho que exercem, pois, conforme Cação assevera:

É essencial que o [...] professor saiba pensar a sua prática pelo viés da teoria. É ela que lhe confere a base sobre a qual pode analisar a situação educativa que tem diante de si, refletir sobre ela e pensar

caminhos de solução para eventuais problemas. [...] As relações efetivamente submetidas à reflexão revelam uma articulação de reciprocidade entre teoria e prática, configurando o espaço real da práxis, portanto, do conhecimento e do agir humano. (CAÇÃO, p. 135, 2014).

Do resultado desse processo, cabe uma reflexão sobre a práxis e os níveis que apresenta, podendo manifestar-se em maior ou menor grau de relação com a consciência, circunstância que repercute no trabalho docente e, por conseguinte, na aprendizagem dos indivíduos. Concebida por Vázquez (2007, p. 219) como “atividade específica, de outras que podem estar inclusive intimamente vinculadas a ela”, temos na práxis o diálogo entre a atividade prática e a atividade teórica que resulta em diferentes formas de evidenciá-la.

Ainda de acordo com Vázquez (2007), em Filosofia da Práxis, inferimos que nos Cadernos analisados a concepção de alfabetização defendida pelo PNAIC vai ao encontro de uma práxis pedagógica pautada na criação e na reflexão constante. Apesar das condições objetivas de trabalho nem sempre serem favoráveis à realização de um trabalho docente inovador, ainda assim é possível o surgimento de uma práxis reiterativa ou espontânea, visto que não se apresenta pura e requer atenção contínua por parte do professor alfabetizador, ao fazer as escolhas conscientes dos caminhos a serem trilhados por ele e seus alunos, rumo à apropriação e objetivação do conhecimento, face às suas necessidades e interesses.

Assim sendo, realçamos a coerência dos títulos dos Cadernos com suas respectivas proposições teórico-metodológicas e as implicações suscitadas por suas temáticas, as quais mantêm uma estreita relação com os desafios da sala de aula vividos por diferentes professores alfabetizadores e seus alunos, o que denota a complexidade que envolve o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Tais traços, somados a outros, impactam na práxis pedagógica voltada à alfabetização, uma vez que fazem emergir a interação com o social, dando um sentido amplo à leitura e à escrita como ferramentas basilares à inserção consciente do indivíduo no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como uma obra de arte, ou até mesmo sua reprodução, a História da Alfabetização no Brasil traz, em sua essência, diferentes olhares e modos de entendê-la, de acordo com a visão de mundo e os interesses de quem dela se aproxima, aspectos que apresentamos neste artigo, cujo objetivo é evidenciar a concepção de alfabetização norteadora da formação continuada dos professores alfabetizadores do PNAIC, com base nos Cadernos da área de Linguagem.

Conforme a concepção de alfabetização assumida por este Programa, destacada nas seções apresentadas, reafirma-se a necessidade de superação da compreensão da escrita alfabética como um código para o avanço do processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.

Nessa direção, o trabalho pedagógico com os gêneros textuais e orais pautados na dinâmica social ganha novos sentidos na sala de aula, quando articulado às diferentes áreas do conhecimento, cujos direitos gerais de aprendizagem contribuem para a vivência de modalidades organizativas que primam pela participação das crianças, por meio dos projetos didáticos, sequências didáticas e rotinas, numa perspectiva interdisciplinar. Isso que ressalta o papel do planejamento para o fortalecimento da intencionalidade docente, que repercute no aprendizado das crianças.

A releitura dos Cadernos que apresentamos propiciou a identificação do entrecruzamento das temáticas abordadas, bem como a articulação delas com a concepção de alfabetização assumida pelo PNAIC, com implicações a serem enfrentadas pelo professor alfabetizador. Dentre as temáticas, estão a necessidade da contínua formação política e do conhecimento acerca da literatura da alfabetização, traduzidos em esforços constantes voltados à melhoria do processo ensino-aprendizagem, além de outras que surgem e incidem na tomada de consciência da práxis pedagógica que desenvolve e que poderá desenvolver com a contribuição teórico-prática dos Cadernos do PNAIC e de materiais complementares.

Reafirmamos, por fim, a essencialidade das atualizações conceituais norteadoras das práticas profissionais, como condição para se fazerem escolhas promovedoras do desenvolvimento humano, frente à responsabilidade de educar as sucessivas gerações, em uma sociedade complexa e

mutante e, assim, garantir o exercício consciente da construção do conhecimento de si e do mundo, indispensável à desafiante tarefa de reinventar o vivido, sentido, interpretado e reproduzido.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p. 261-277, maio/ago 2006.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2012.
- BRASIL. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. Seminário “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos” em 15/09/2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.pacto.proex.ufu.br/sites/pacto.proex.ufu.br/files/files/pacto_livreto_manual.pdf Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas. Brasília: MEC, SEB, 2012c.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Brasília: MEC, SEB, 2012d.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2012e.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Planejamento e organização da rotina na **alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2012g.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. - Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2012h.
- BRASIL. 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, jul. 2012i. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.
- BRASIL. **Documento Orientador das Ações de Formação em 2014**. Coordenação de Formação Continuada de Professores. DAGE/SEB/MEC: Brasília, jan. 2014a. Disponível em: http://www.cead.ufop.br/images/extensao_PNAIC/PNAIC_2014_documento_orientador.pdf. Acesso em: 18 jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.
- CAÇÃO, Maria Izaura. Formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no curso de pedagogia: aligeiramento, precarização e pragmatismo. *In*: MILLER, Stela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (org.). **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014, p. 123-140.
- CORREA, Regina Aparecida. **Concepções de alfabetização e letramento: a voz de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – no município de Ouro Preto – MG**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, UFOP, Mariana, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/8166>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. Tese (Doutorado em Educação) - UFES, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8526> Acesso em: 19 nov. 2021.
- DALÍ, Salvador. **Galatea das Esferas**. 1952. Pintura, óleo sobre tela, 65 x 54 cm.
- FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONTIJO, Cláudia M. Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.
- GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, p. 35-51, ago./dez. 2014.

IMPLICAÇÃO. In: JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo (org.). **Dicionário Básico de Filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC**: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação – (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.ppped.ufscar.br/pt-br/arquivos-1/dissertacoes-defendidas/2015/eliane.pdf> Acesso em: 19 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 2 out. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.33, n.89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de. **Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/987> Acesso em: 20 nov. 2021.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123673> Acesso em: 20 nov. 2021.

SANTOS, Raphael dos. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia, UFRB, Amargosa, 2017. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-iii-2015?download=42:20180608142713-raphael-dos-santos>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

UNESCO. Educación para todos: la alfabetización, um fator vital. **Informe de seguimiento de la EPT em el mundo**. Paris, FR: Edições UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000> Acesso em: 9 out. 2021.

UNESCO. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brazil>. Acesso em: 31 maio 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

CAPÍTULO 2

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNAIC 2013

Abda Alves Vieira de Souza
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa
Amara Rodrigues de Lima
Emmanuella Farias de Almeida Barros
Sirlene Barbosa de Souza

INTRODUÇÃO

Com a finalidade de dar continuidade aos programas nacionais com foco na alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado com o objetivo de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, ou seja, ao fim do 3º ano do ensino fundamental, considerado, à época, o último ano do ciclo de alfabetização⁸.

O programa tinha como uma das suas propostas centrais o estabelecimento de um pacto entre a União, estados e municípios brasileiros que aderissem ao programa. Cada uma dessas unidades participantes teria uma responsabilidade específica para garantir o cumprimento de seu objetivo. A ideia era somar esforços para atingir a meta de alfabetizar todas as crianças do país, a qual estava articulada a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE).

No tocante à principal meta estabelecida pelo PNAIC mencionada, esta compreende uma concepção de alfabetização que engloba tanto a

⁸ Na época de vigência do PNAIC, a organização do ensino passou por um processo de reestruturação, estabelecendo o ensino fundamental a ter 9 anos.

apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto de forma articulada, a possibilidade de o aprendiz ler e produzir textos no contexto das práticas sociais: “não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas” (BRASIL, 2012a; p.7).

Outras discussões também foram agregadas à da alfabetização no PNAIC, a exemplo da questão das diversidades presentes em sala de aula, que também impactam nas condições de aprendizagem das crianças.

É importante destacar que a diversidade nas formas de organização das escolas brasileiras foi um dos aspectos considerado pelo PNAIC ao propor um material de formação que desse conta de atender tanto às especificidades das turmas do ensino regular como, também, as multisseriadas e da Educação do Campo.

Os materiais destinados aos cursos (cadernos) foram pensados e elaborados por professores de várias universidades brasileiras envolvidos com alfabetização e com as temáticas discutidas em cada unidade dos cursos. Para entender a concepção de formação do PNAIC, detivemos nosso olhar no material destinado à primeira etapa do programa, ocorrida em 2013.

No tocante às ações relacionadas à formação continuada, estas ficavam sob a responsabilidade das universidades públicas que promoviam os cursos de formação para os orientadores de estudos. Estes, por sua vez, eram responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores nos seus municípios de atuação. Assim, diante de mudanças na educação, das especificidades dos contextos escolares, das diversidades presentes nas salas de aula e dos avanços nos estudos que proporcionam concepções distintas sobre a alfabetização, faz-se necessário que o professor tenha direito a um espaço de discussão com os seus pares que favoreça a reflexão sobre esses e outros aspectos, inclusive sobre o fazer na sala de aula, à medida que todas essas discussões impactam também em novas exigências em relação ao ensino.

Entendemos que a implementação de uma formação continuada é importante, mas não pode estar desarticulada de uma política de melhoria da qualidade de ensino, incluindo a valorização do professor. Sozinha, ela não é condição suficiente para desencadear as transformações pretendi-

das. Além disso, há vários modelos de formação que estão articulados a concepções distintas sobre o profissional participante do processo formativo.

Compreendida dessa forma, a formação continuada não pode encarar o professor como um mero reproduzidor daquilo que “aprende” nos cursos que realiza - um aplicador de modelos preestabelecidos. Pelo contrário, os professores precisam ser vistos como indivíduos que têm diversos saberes e, por isso, podem ser levados a refletirem sobre suas práticas ao ponto de confirmá-las ou ressignificá-las. A troca com os pares pode ser um momento de ricas aprendizagens para os docentes.

Dentre esses pilares, este capítulo se destina a refletir sobre a formação dos professores alfabetizadores, analisando o modelo de formação continuada apresentada pelo programa. Foi nesse cenário que surgiu o PNAIC, como uma oportunidade de reflexão sobre o processo de alfabetização.

Na intenção de compreender melhor a concepção de formação continuada defendida pelo PNAIC, tecemos, neste artigo, uma discussão sobre saberes docentes e concepções de formação; posteriormente, apresentamos a metodologia usada para analisar os cadernos adotados na Formação ao longo do ano de 2013, além dos resultados e a conclusão a que chegamos sobre o modelo de Formação Continuada do PNAIC a partir de nossas análises.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A discussão acerca da formação docente, desde a década de 1980, tem se tornado uma questão central no campo educacional. É vista como um dos fatores responsáveis para o sucesso das práticas escolares, assim, uma política de formação de professores constitui um mecanismo na construção de uma educação escolar de qualidade. Nessa perspectiva, o PNAIC surge como uma política que tem, entre seus pilares, a formação continuada dos professores visando à melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil. Mas, qual concepção de formação embasa o modelo do PNAIC?

Durante as décadas de 1970 e 1980, o modelo de formação continuada empregado no Brasil estava embasado nos pressupostos da racional-

lidade técnica. Esse modelo procurava garantir a instrumentalização do docente, que era visto como um executor de tarefas. Porém, a prática de realizar cursos de atualização/oficinas com o objetivo de suprir carências de conteúdos de ensino não tem se mostrado eficiente para provocar mudanças da prática docente, além disso, esses modelos tendem a desconsiderar a prática pedagógica como local de construção de saberes.

A partir da década de 1990, começa-se a discutir que a prática pedagógica também é um espaço da produção de saber (SCHÖN, 1992; TARDIF, 2013). Nessa nova perspectiva, observa-se uma valorização da reflexão sobre a prática. Acredita-se que esse tipo de reflexão pode favorecer ao professor articular e transformar novos saberes em novas práticas. Nessa concepção, considera-se o professor reflexivo aquele que reelabora os saberes iniciais quando confrontado com suas experiências vivenciadas na sala de aula.

A troca de experiências com seus pares durante o processo formativo também é um aspecto a ser realçado. Nesse momento, os professores partilham suas experiências e suas certezas, e é nesse confronto dos saberes experienciais com os colegas que eles ganham sentido. Schön (1992) aponta a importância de um triplo movimento no processo formativo: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. A formação, nessa perspectiva, vai além de atividades práticas para que os docentes vivenciem experiências, ela busca desenvolver uma consciência política, levando o “professor a problematizar sua prática no interior do contexto social mais amplo” (FREITAS, 2007, p. 21).

Nesse mesmo pensamento, Nóvoa (1992) propõe a formação em uma perspectiva denominada crítico-reflexiva, assim, os professores são autônomos no processo formativo e refletem sobre suas práticas e sobre as práticas que compartilham. Assim, a formação mobiliza vários tipos de saberes.

Segundo Pimenta (1997, p.13),

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que

supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles, em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 1997, p.13)

Resumindo as reflexões aqui postas, a formação continuada deve ser compreendida como um direito do professor. Ela é um espaço de troca entre os docentes, de modo que o ideal é que haja processos de reflexão sobre a própria prática. Assim, favorece o confronto coletivo de saberes, possibilitando novos sentidos. Segundo Certeau (1990), em uma formação reflexiva, o professor é o principal produtor de suas práticas. O processo de formação deve oportunizar ao professor analisar e refletir sobre sua própria prática, quando se deparar com situações de incertezas e conflitos, sem deixar de lado abordagens teóricas que também orientam as suas “artes do fazer” na sala de aula.

OS SABERES DOS PROFESSORES E A FABRICAÇÃO DAS SUAS PRÁTICAS DE ENSINO

Ao pensarmos nas questões relacionadas à construção do “fazer docente”, é preciso considerar como ponto de partida que a prática pedagógica é constituída por uma série de saberes produzidos socialmente, os quais se modificam, permanecem e se reconstroem ao longo dos anos.

Nessa direção, a maneira como o professor lida com o conhecimento e com a sua atividade profissional é singular e indica uma grande diversidade de juízos de valores teóricos e práticos que norteiam as suas ações. Esse pluralismo está relacionado ao fato de que, cada professor, age em função de motivações pessoais, profissionais, normas e valores, os quais

dizem respeito, tanto ao seu papel individual, como, também, supõe suas escolhas baseadas em papéis sociais, na qual os atos são regidos em contextos mais amplos.

Assim como evidenciado por pesquisas que buscaram investigar a fabricação das práticas docentes e as mudanças que nelas vêm se dando no decorrer dos anos (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2005; FERREIRA, 2003, 2005, 2008, 2010; COUTINHO-MONNIER, 2009; SOUZA, 2016), os depoimentos coletados dos professores participantes dos encontros das formações continuadas ofertadas pelo PNAIC revelaram que o fazer pedagógico deles não se configura como uma transposição direta do que é discutido nos meios acadêmicos, tampouco do que é proposto pelos discursos oficiais e pelos textos do saber. Antes, esses profissionais re-interpretam as “orientações” a eles endereçadas e (re)constroem as suas práticas de ensino, tomando por base outras práticas já existentes e/ou por eles experimentadas e validadas no decorrer do exercício da profissão.

Esses estudos evidenciaram, também, que a ausência de articulação e de diálogo entre as várias instâncias do saber (social, institucional e pedagógico) tem gerado, ao longo dos anos, certo distanciamento entre elas, provocando, assim,

a separação e a desapropriação dos professores dos saberes produzidos e legitimados por pesquisadores que não os reconhecem como sujeitos possuidores de ‘saberes múltiplos’ sobre a sua profissão, mas, precisamente, sobre as suas práticas de ensino. (SOUZA, 2016, p.56).

Nessa conjuntura, os professores, na maioria das vezes, buscam entre as “inovações didáticas”, aquelas que lhes sejam úteis no processo de ensino e aprendizagem e capazes de motivar as crianças. Desse modo, ao contrário das informações que procuram evidenciar o “porquê” e as “explicações ou modelos” do fazer, o “como fazer” e os “protocolos de ação” são as informações por eles privilegiadas (CHARTIER, 2007). Assim, pode-se afirmar que esses profissionais, de posse das bases teóricas e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, “filtra-os” a partir daquilo que ele

entende como pertinente trabalhar e, dentro de suas condições de trabalho, como possível de fazer.

Cabe ressaltar que os próprios formadores efetuam mudanças, ao discutirem com os professores as teorias elaboradas no contexto acadêmico. Para isso, a partir da avaliação que delas fazem e do que julgam pertinente discutir com o corpo docente, direcionam o olhar, principalmente, para as contribuições práticas que essas teorias e as abordagens vivenciadas nos encontros de formação podem oferecer para pensar o fazer pedagógico dos professores com os quais trabalham.

É nessa direção, pois, que Goigoux (2007) nos esclarece que analisar a atividade docente implica, entre outras coisas, examinar como os professores interpretam as prescrições que lhes são endereçadas e a forma como redimensionam as tarefas que atribuem a si próprios. A atividade docente seria, portanto, segundo ele, o resultado de um compromisso com racionalidades múltiplas, as quais reúnem tanto os objetivos didáticos e pedagógicos como os objetivos subjetivos do professor e os recursos que seu meio de trabalho lhe oferece.

Esse estudioso acrescenta que a academia, sem perder de vista a singularidade de cada prática docente, pode (e deve!) desempenhar um importante papel na construção de pistas que venham a auxiliar os professores a refletirem sobre as suas ações, passando a “enxergá-los” como “mediadores” no processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos.

Assim, compreendendo que os saberes docentes se relacionam com o contexto no qual os docentes se inserem, e percebendo a dinâmica plural dos saberes construídos no cotidiano da sua prática, o próximo tópico busca ampliar essas discussões.

OS SABERES DOS PROFESSORES – OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Quais conhecimentos e saberes são mobilizados pelos professores ao fabricarem as suas aulas? Os diversos saberes que são mobilizados pelos professores nas suas “artes do fazer” não possuem uma lógica própria, não há uma unicidade, nem são saberes estanques, pois, embora haja uma

divisão conceitual, não há um seccionamento no ofício diário do professor. As relações que os professores estabelecem com os saberes historicamente construídos e com aqueles que adquiriram ao longo de suas vidas, frutos de suas experiências, influenciam e, por vezes, determinam as suas tomadas de decisão e as escolhas em relação ao que fazem em suas salas de aula.

Ao discorrer sobre os saberes docentes, Tardif (2013, p. 16) defende que estes são essencialmente sociais e se situam “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo”. E acrescenta:

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “Saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2013, p.19).

Para esse autor, é justamente na constituição dessa rede de relações que os saberes da formação profissional, curriculares e disciplinares vão se incorporando às práticas dos professores. Os saberes que esses profissionais possuem, por sua vez, seria um saber da pedagogia ou pedagógico relacionado com os procedimentos pedagógicos que deles fazem uso para transmitir os saberes escolares (TARDIF, 2013).

Nessa conjuntura, o professor tenta produzir saberes que ele compreende e domina, vindo a resultar nos seus modos próprios de fazer o cotidiano da sua sala de aula. É exatamente nesse contexto que os saberes “práticos ou experienciais”, resultantes das suas experiências profissionais, passam a constituir-se como fundamentos dos seus “fazeres docentes”; e é a partir deles, também, que os professores emitem juízos de valor em relação à sua formação, tanto anterior como aquela vivenciada ao longo em sua carreira, e a pertinência, ou não, das reformas introduzidas por programas educacionais ou métodos.

Auxiliando nessa reflexão, Chartier (2000) nos explica que as mudanças nas práticas de ensino de professores podem ocorrer tanto nas definições dos conteúdos a serem ensinados (que constituem as mudanças de natureza didática), como no que tange às mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, organização dos alunos em classe, avaliação etc.), as quais se configuram como partes constituintes da fabricação do cotidiano escolar.

Com base no que foi aqui apresentado e discutido, acreditamos que a definição de “homem plural” (LAHIRE, 2002) pode contribuir para pensar o professor no contexto escolar, dentro da sua sala de aula, a partir dos seus movimentos, das escolhas e dos esquemas que ele põe em ação no gerenciamento e no desenvolvimento da sua prática pedagógica, posto que o “ator plural” é “o produto da experiência – amiúde precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos” (LAHIRE, 2002, p. 36).

Nessa direção, faz *mister* compreender a urgência de continuarmos investindo em situações que viabilizem a formação dos professores, de modo que esta venha, de fato, a contribuir com a sua prática na sala de aula e com o seu crescimento profissional. Nesse sentido, acordamos com as colocações de Chartier (2007), quando defende que a profissão docente deve caracterizar-se pela justaposição de uma competência acadêmica (dominar os saberes) e de competências pedagógicas (dominar a transmissão dos saberes). Segundo a estudiosa, a ruptura entre “teoria e prática”, entre “o fazer e o dizer” é uma ficção teórica, pois que existem discursos que são parte integrante da prática.

METODOLOGIA

Neste estudo, fazendo uso da abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, com o objetivo de refletir sobre a proposta de formação continuada apresentada pelo PNAIC, por meio da análise dos materiais usados nos encontros de formação dos orientadores de estudos, os quais seriam, por eles, discutidos com os professores alfabetizadores em seus municípios de atuação, conforme já mencionado na introdução desse texto.

Nessa proposição, analisamos o (1) Caderno de formação, (2) o Cader-

no de Orientações Complementares, (3) os Cadernos destinados às turmas dos anos 1, 2 e 3 de todas as unidades, perfazendo um total de 26 cadernos analisados. Nessa direção, realizamos a leitura dos cadernos buscando identificar o que os materiais teorizavam sobre a concepção de formação defendida pelo programa e mapeamos as orientações sobre a proposta da formação a serem desenvolvidas nos municípios. Os dados foram analisados e categorizados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Os cadernos analisados, com exceção ao de Formação e o de Orientações Complementares, estão organizados por meio de temáticas e constituem 8 unidades. Cada unidade corresponde a 3 cadernos, sendo um para cada ano do ciclo de alfabetização (Anos 1, 2 e 3). A estrutura dos cadernos é composta pelas seguintes seções:

- **Iniciando a Conversa:** uma apresentação breve dos objetivos da unidade;

- **Aprofundando o Tema:** os cadernos apresentam, de forma geral, 2 ou 3 textos teóricos sobre o tema da unidade, sendo possível encontrar, ao longo desses textos, relatos de professores da educação básica de várias partes do país, geralmente sobre suas práticas em sala de aula. Tais relatos são comentados pelos autores dos textos teóricos que são especialistas/pesquisadores vinculados às diversas universidades públicas do país;

- **Compartilhando:** é apresentada uma variedade de materiais complementares às temáticas discutidas, como quadros de direitos de aprendizagem, exemplos de sequências didáticas e projetos didáticos, exemplos de uso de recursos didáticos diversos distribuídos pelo MEC, dentre outros;

- **Aprendendo Mais:** sugestões de leituras para aprofundamento da temática discutida na unidade;

- **Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupo:** são apresentadas sugestões de atividades que podem ser incorporadas ao planejamento dos encontros com os professores

alfabetizadores, realizados pelos orientadores de estudo, em seus respectivos municípios.

Vejamos no quadro a seguir um panorama dos materiais por nós analisados neste artigo:

Quadro 1: Cadernos de 2013 analisados.

UNIDADE	ANO	TÍTULO DO CADERNO
--	---	Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
---	---	Caderno de Orientações Complementares aos orientadores de estudo
01	01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	02	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	03	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
02	01	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	03	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	01	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	02	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
04	01	Ludicidade na sala de aula
	02	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	03	Vamos brincar de reinventar histórias
05	01	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	02	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	03	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
06	01	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	02	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	03	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares

07	01	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	02	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	03	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
08	01	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	02	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	03	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Fonte: Adaptado de BRASIL (2012a, p. 33).

RESULTADOS

Segundo Ferreira (2010), o PNAIC propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente reflexiva. Tal perspectiva serviu de base teórica e metodológica para pensar o modelo da formação dos professores alfabetizadores, e alguns de seus princípios e estratégias formativas regeram os momentos de preparação e planejamento, entre os quais a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração.

Com relação à **prática da reflexividade**, conforme está retratado nos cadernos analisados, o PNAIC sugere que essa capacidade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, e o caminho apontado para a realização dessa ação seria a alternância entre a prática/teoria/prática. Nesse sentido, a atividade de análise de práticas de sala de aula é indicada como um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação, pelo fato de ser possível contextualizar situações vivenciadas cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com tais situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque.

No que diz respeito à **mobilização dos saberes docentes**, outro ponto central no debate sobre formação continuada, parte-se da compreensão

de que os professores “já possuem um saber sobre a sua profissão e nos processos formativos, eles precisam compreender que, o que eles já sabem, pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012b; p.14).

Nessa perspectiva, cabe ao professor fazer escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras, ainda que não estejam totalmente seguros de que elas darão bons resultados, ou mesmo quando associam todas elas, fazendo *patchwork*, entendido aqui como uma adequação de diferentes concepções, visando ajustá-las à realidade da sala de aula (BRASIL, 2012b.).

No tocante à **constituição da identidade profissional**, é defendida a ideia de que “é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.” (BRASIL, 2012b, p.16). No entanto, ressalta também que o professor deve ser visto como sujeito individual e, nesse sentido, atentar para a sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória. Segundo os pressupostos do Pacto, a formação deve proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação, para que, por meio delas, consiga analisar a sua atuação no presente (BRASIL, 2012b.).

Com relação à **socialização**, o PNAIC defende que o professor não deve trabalhar sozinho, mas estar constantemente em contato com os pais, alunos, diretores e com seus pares. Desse modo, nos encontros de formações continuadas, o docente deve ser estimulado a trabalhar por meio de atividades em grupo, exercitando a troca de turnos 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, 2012b).

Quanto ao **engajamento**, o PNAIC recomenda que estimular o gosto em continuar a aprender e descobrir coisas novas pode favorecer o engajamento dos docentes nas formações e nas suas práticas cotidianas. Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos pode contribuir para a consolidação da formação ao longo da vida. Nessa perspectiva, desafiar o professor com diferentes questionamentos, valorizando o saber que

ele já traz, pode constituir um caminho para engajamento do profissional docente em diferentes espaços pessoais e profissionais (BRASIL, 2012b).

Quanto à **colaboração**, por sua vez, constitui outro aspecto fundamental no processo de formação, pois vai além da socialização e tem como objetivo romper com o individualismo. Busca-se, por meio da colaboração nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

O PNAIC tem como pressuposto a concepção de que o professor é ativo em sua própria profissionalização, capaz de construir saberes cotidianamente, refletir sobre sua própria trajetória e articular saberes diversos, assim, é necessário ouvir o que eles têm a dizer sobre a formação continuada. Partindo da escuta dos sujeitos envolvidos no início, no meio e no final de cada etapa, pode-se planejar e replanejar os próximos encontros e os programas de formação, tendo como perspectiva os desejos e as necessidades dos docentes (BRASIL, 2012b).

Nesse sentido, a partir da análise dos cadernos de língua portuguesa que foram usados durante o ano de 2013, procuramos identificar nos textos e atividades propostas informações que indicassem a concepção de formação presente no programa. A seguir, apresentaremos as categorias elencadas a partir da análise dos cadernos.

a) Construção da identidade profissional

Quadro 2: Categorias referentes à construção da identidade profissional presentes nos Cadernos analisados

- Consideração dos saberes, percursos individuais e sociais dos docentes;
- Engajamento como favorecimento do crescimento pessoal e profissional;
- Resgate das memórias do professor e compartilhamento de situações práticas de ensino vivenciadas na sala de aula;
- Formação como processo contínuo para melhoria da qualidade de ensino.

Para a construção da identidade profissional, é importante tomar a prática docente e pedagógica escolar no seu contexto, colocando-a como ponto de partida e de chegada da formação. Ao analisarmos os cadernos, observamos essa prática quando encontramos, nos textos teóricos, o resgate de memórias do professor e compartilhamento de situações práticas de ensino vivenciadas na sala de aula, o que favorece as comparações do coletivo sobre os aspectos tratados no texto do caderno de formação, “Relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas” (BRASIL 2012b, p.16).

No caderno do ano 2 da unidade 3, por exemplo, é possível perceber relatos de experiências de práticas pedagógicas desenvolvidas por docentes do ciclo de alfabetização de escolas públicas do estado de Pernambuco, o que favorece a discussão da prática no processo de formação. Além disso, observamos que as orientações no caderno de formação apontam para a importância de se levar em consideração os saberes, percursos individuais e sociais dos docentes, assim, os docentes são vistos como sujeitos capazes de produzir conhecimentos e não como meros aplicadores de um conhecimento teórico e técnico, disponibilizado pela academia:

Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/ conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. (BRASIL 2012b, p.12)

Não se pode pensar em reflexão sobre a prática se o docente não se reconhecer nas temáticas que estão propostas na formação, o engajamento se faz necessário para o favorecimento do crescimento pessoal e profissional. Assim, é importante que o professor esteja o tempo todo consciente de que ele é ativo no processo formativo e ele é o responsável pela construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, para o docente integrar-se a um pro-

grama de formação continuada é importante que ele saiba que essa decisão associa-se à ideia de que esse processo visa contribuir tanto para o seu crescimento pessoal, como profissional e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida. (BRASIL, 2012b, p.28)

A formação não pode ser vista como uma imposição, mas um direito do docente, um momento de refletir e teorizar suas ações, de modo que sua prática possa ser ressignificada, e esse momento deve ser encarado como um processo contínuo para melhoria da qualidade de ensino.

b) Relação Teoria e Prática

Quadro 3: Categorias referentes à relação teoria e prática nos cadernos analisados

- Orientadores de estudos e docentes como sujeitos ativos e construtivos na formação;
- Formação próxima da prática desenvolvida pelos docentes nas suas salas de aula;
- Concepção de formação, enquanto prática reflexiva, crítica e problematizadora.

No que concerne à relação teoria e prática, o estudo evidenciou que a prática pedagógica era vista como o *lócus* de construção de teorias. Percebemos que a valorização do saber docente, a experiência e prática do professor são vistas como instâncias de constituição de saberes, no entanto, o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias, que têm importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista que embasam sua análise da situação e suas escolhas no seu fazer pedagógico cotidiano.

É um movimento no qual refletir sobre a prática, teorizar a prática, define o referencial teórico necessário que esteja relacionado com as necessidades do trabalho pedagógico do professor. Gama (2014) e Souza (2016), em suas pesquisas sobre a apropriação de saberes na formação

continuada e a relação desses saberes com a prática pedagógica, perceberam o dilema vivido por docentes na polêmica relação entre teoria e prática.

Elas observaram que as professoras investigadas se sentiam gratificadas quando percebiam que, nas formações continuadas de que participavam, algumas atividades e intervenções que faziam “intuitivamente” eram referendadas como adequadas e fundamentadas teoricamente pela academia. Tal percepção mostra a relação teoria e prática como algo muito vivo no cotidiano do professor, sem que, no entanto, tenha o caráter aplicacionista, isto é, estudar uma teoria para aplicá-la na sala de aula, como transposição direta para a prática (SOUZA, 2018).

Ainda em relação à teoria e prática, ressaltamos as atividades relacionadas à análise de situações didáticas vivenciadas pelas docentes, estas constituíram-se como uma referência ou ponto de partida para interpretar e avaliar situações novas. É um momento em que o professor tem a possibilidade de reconhecer a discrepância entre a sua própria visão e a de outros participantes sobre os componentes do processo ensino e aprendizagem.

Para refletir sobre essa relação, destacamos a pesquisa de Souza (2018), cujo objetivo foi analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando. A referida pesquisa ouviu os professores sobre os saberes docentes apontados como apropriação da formação PNAIC. Na conversa sobre os conteúdos trabalhados na formação do PNAIC, os professores destacaram as aprendizagens que consideraram mais significativas:

O que eu tomei pra sempre foi a leitura deleite, Sempre fiz roda de leitura com meus alunos, mas após o curso (PNAIC) tive certeza que estava indo no caminho certo, eu fazia esporadicamente, não fazia parte da minha rotina. [...] E também o projeto pedagógico e as atividades sistematizadas, que muita gente não sabia a diferença, entre projeto, atividades sistematizadas e sequência didática.

(trechos da entrevista com a professora Luana, do 3º ano).

Tem duas coisas que eu sigo, como se diz, à risca mesmo, bem Caxias! A leitura deleite, a apreensão do trabalho com o nome, o trabalho com o alfabeto de uma forma geral, eu tinha isso guardado em teoria, mas eu não sabia como usar. [...] a questão da sequência didática, foi ótimo! Porque isso veio também como lacuna na graduação. (trechos da entrevista com o professor Diego, do 1º ano) (SOUZA, 2018, p.116).

Nos depoimentos, estão grifados os elementos em comum apontados como apropriação da formação PNAIC pelos docentes. Ambos citaram como mais significativas: a leitura deleite e a sequência didática.

A leitura deleite fez parte do roteiro de atividades vivenciadas na formação PNAIC, geralmente era a primeira atividade realizada nos encontros e servia como sugestão de incentivo à leitura, para que os professores também incorporassem as suas rotinas de sala de aula. Os dois docentes disseram que introduziram essa atividade na rotina em algum momento da aula. A professora do 3º ano declarou que já fazia roda de leitura com seus alunos, mas não fazia parte da sua rotina diária, eram atividades esporádicas.

Todavia, é possível perceber que o discurso acadêmico veiculado na formação validou esses conhecimentos ao ponto de a atividade ser introduzida diariamente na rotina, os comentários da professora revelam que a formação trouxe mais segurança teórico-metodológica, quando ela afirma que: *“após a formação do PNAIC tive mais certeza que estava indo no caminho certo”*.

A formação do PNAIC trouxe orientações específicas sobre o planejamento da alfabetização em integração com diferentes áreas do conhecimento que são os projetos didáticos e as sequências didáticas. Nos cadernos do PNAIC de Língua Portuguesa, estão contidas as orientações às quais se refere à professora Luana. Os cadernos trazem o conceito de

projeto didático e as orientações de como fazê-lo. No depoimento de professora, esses saberes foram destacados como úteis para a sua prática e para outros docentes, quando afirma que muitos professores não sabiam diferenciar projeto, atividades sistematizadas e sequência didática. De acordo com ela, tais saberes foram construídos ou consolidados na formação do PNAIC.

O professor Diogo também citou a sequência didática como apropriação da formação do PNAIC, apontando inclusive como lacuna na graduação, os referidos saberes foram considerados por ele como apropriações explícitas da formação do PNAIC.

c) Estratégias Formativas

Quadro 4: Categorias referentes às sugestões de usos de Estratégias Formativas no processo da formação continuada

- Favorecimento da aprendizagem coletiva;
- Socialização de experiência como estratégia formativa;
- Formação usando a leitura como mediação e como deleite;
- Suporte na formação continuada por meio de Programas Nacionais;
- Planejamento com base na avaliação do processo formativo;
- Estudo dirigido de textos e debates para aprofundamento e consolidação de conhecimentos;
- Atividades de análise e reflexão sobre as práticas de sala de aula;
- Elaboração de planejamentos/ sequências didáticas/ projetos como momentos de reflexão-ação;
- Elaboração de atividades a partir do uso de recursos didáticos ofertados pelo Governo Federal;
- Elaboração e discussão de instrumentos de avaliação.

No que diz respeito ao uso de diferentes estratégias formativas, a análise dos cadernos demonstrou que se buscou uma diversificação dessas na perspectiva de desenvolver no docente uma postura reflexiva. Nesse sentido, foram privilegiadas estratégias que facilitassem a reflexão dos professores sobre a prática pedagógica, que gerassem conhecimento prático e que possibilitasse aprender com a sua experiência.

Outro elemento abordado na formação do PNAIC foi a sequência didática. Embora esse assunto não seja um saber do campo conceitual, mas uma estratégia didática de organização do trabalho pedagógico, a sequência didática foi trabalhada na formação no sentido de organizar o planejamento do ensino.

A formação também trouxe orientações específicas sobre o planejamento da alfabetização em integração com diferentes áreas do conhecimento que são os projetos didáticos e as sequências didáticas.

Diante do aqui posto, acreditamos que a formação continuada não é o único elemento para resolver todos os problemas da educação, existem outras subjetividades envolvidas nesse processo. Defendemos que toda proposta de formação deve vir associada e fundamentada em uma proposta de sujeito, sociedade e escola baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades, nesse sentido, concordamos com Ferreira (2012) quando a autora afirma que:

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais (FERREIRA, 2012, p.20).

Enfim, acreditamos que a formação continuada desenvolvida pelo PNAIC possibilitou a todos os envolvidos no processo formativo momentos de reflexão com conflitos e desequilíbrios, mas também momentos de entusiasmo, solidariedade, e acima de tudo, construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi analisar a concepção de formação continuada defendida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir da análise dos cadernos destinados à formação dos professores alfabetizadores, no ano de 2013, verificou-se que o programa tinha como concepção uma formação reflexiva em que os professores se constituíam como sujeitos ativos no processo.

A formação do PNAIC, além de refletir sobre as práticas de sala de aula, buscou, também, promover uma teorização sobre elas. Nessa direção, as discussões suscitadas pelas estratégias formativas usadas, oportunizava aos docentes comparar às suas práticas de ensino e articulá-las com as suas realidades.

No entanto, é importante salientar que o material não pressupõe um modelo de formação em que se espera que os professores façam uma transposição direta dos conhecimentos construídos para sua prática pedagógica, ao contrário! O saber do professor alfabetizador e a sua prática são valorizados; a formação abre espaço, portanto, para a discussão teórica que nutre tais práticas, o que favorece as escolhas docentes no seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andrea Te-reza Brito Ferreira. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. **Anais...** 2005. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 dez. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

CERTEAU, Michel de. **L'invention Du quotidien**. 1. ed. Paris: Gallimard, 1990.

CHARTIER, Anne-Marie. **Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica**: o caso do ensino da leitura. Texto apresentado em conferência no CEALE/FAEL/UFMG. 2000.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie (org.). **Práticas de leitura e escritas: história e atualidades**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.

COUTINHO-MONNIER, Marília L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **A fabricação do cotidiano escolar: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula**. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A.; Albuquerque, E.; LEAL, T. (org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51-64.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. In: FARIAS, M. S. B.; WEBER, S. (org.) **Pesquisas qualitativas nas Ciências Sociais e na educação: propostas de análise do discurso**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2008. p. 241-260.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz: Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os professores? In.: FERREIRA, A. T. B.; SILVA, S. (org.). **Formação continuada de professores: uma reflexão sobre a prática**. Recife: Editora UFPE, 2010. p. 63-78.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.11-32.

FREITAS, Sirley Leite; PACIFICO, Juracy Machado. Formação continuada: um estudo colaborativo com professores do Ensino Médio de Rondônia. *Interações*, Campo Grande, v. 21, n. 1, p. 141-153, mar. 2020.

GAMA, Ywanoska Maria Santos. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

GOIGOUX, Roland. Um modele d'analyse de l'activité des enseignants. **Education & Didactique**, v.3, p. 19-41, 2007.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. III, p.5-14, set. 1997.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Abda Alves Vieira. **O Pacto Nacional da Alfabetização na Idade certa e a formação docente**: entre saberes e fazeres. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SOUZA, Sirlene B. **Cenas do cotidiano escolar**: o “savoir-faire” dos professores no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAPÍTULO 3

CADERNOS DO PNAIC À VISTA: UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE, A ALFABETIZAÇÃO E A DOCÊNCIA

Elizabeth Orofino Lucio
Andréa Queiroz Costa
Doracy Moraes de Souza
Maria Sueli de Jesus
Roseneide Braga da Silva
Solange Henrique Chaves Ribeiro

[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, 2003b, p. 330)

CADERNOS DO PNAIC À VISTA: PÁGINAS INTERDISCIPLINARES

A formação do professor alfabetizador integra a agenda dos profissionais da educação, os quais se mostram preocupados com o destino da escola pública. Assistimos e experimentamos, cotidianamente, os efeitos da não priorização pela alfabetização, mas reconhecemos no PNAIC um incentivo a não se desistir da luta de contribuir para que as crianças possam se consolidar como sujeitos da cultura escrita, com o desejo humano da imbricação, alfabetização, democracia/participação e inclusão.

Propusemo-nos a investigar o conjunto de 12 cadernos do curso intitulado *Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade*, referente ao terceiro ano de formação, que tinha

como objetivo “contribuir para a reflexão das práticas e das experiências de cada um dos professores, resultando na alfabetização na perspectiva do letramento, nas diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2015, p.9).

A partir da proposta pedagógica do Programa, com apoio no conceito de interdisciplinaridade, responder aos seguintes questionamentos: o material propôs-se, numa primeira abordagem, trabalhar numa perspectiva de interdisciplinaridade? Em que conceito(s) de interdisciplinaridade o programa se ancora? O material concretiza essa proposta? De que forma? Os referenciais teóricos apresentados são de estudiosos do campo da interdisciplinaridade? Que mudanças são apresentadas para consolidação de um trabalho alfabetizador interdisciplinar?

O caminho metodológico da pesquisa consistiu em uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, baseada em pesquisa documental na perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendendo os cadernos de formação do PNAIC como “um documento que materializa discursos sobre a formação docente” (LUCIO, 2010, p. 157).

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostramos as bases teóricas presentes no documento nos estudos da interdisciplinaridade; em seguida, destacamos como o material concretiza a proposta de alfabetização na perspectiva do letramento interdisciplinar para tratar do cerne da questão - as práticas interdisciplinares de ensino inicial da leitura e da escrita; finalmente, propomos uma reflexão sobre formação de professores/docentes alfabetizadores e sua formação profissional para a prática pedagógica do trabalho interdisciplinar.

CADERNOS ESCRITOS E INSCRITOS NA DOCÊNCIA

Para iniciarmos a contextualização desta seção, consideramos os seguintes questionamentos: em que conceito de interdisciplinaridade o programa se ancora? O material concretiza essa proposta? De que forma? Os referenciais teóricos apresentados são de estudiosos do campo da interdisciplinaridade?

Podemos compreender como conceito de interdisciplinaridade, den-

tro do programa, os processos que ocorrem no Ciclo de Alfabetização e suas relações com a prática de um currículo inclusivo e do desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetizar letrando (SOARES, 2008, p.3), que considere “o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação excessiva e, por outro lado, aprofundar esse conhecimento em suas especificidades tem sido uma tarefa complexa para o professor” (BRASIL, 2015, p. 7).

Os cadernos do PNAIC foram elaborados especificamente para o programa, assim como os materiais de apoio – caixa de jogos e atividades e acervo complementar (BRASIL, 2012) – adotados como auxílio no processo de formação.

O termo interdisciplinaridade é registrado nos cadernos sob diversos enfoques, tais como na concepção de currículo global, de projeto didático e sequência didática, de currículo interdisciplinar e de currículo transversal. Primeiramente, trataremos sob a perspectiva curricular. Tendo em vista esta discussão, é proposto que a interdisciplinaridade seja um elemento estruturante do plano curricular. Sendo assim, é ratificada a perspectiva interdisciplinar que “aponta para a necessidade de planejarmos a organização do tempo sem fragmentar as áreas de conhecimento” (CRUZ, 2013, p.10)

Partindo do caderno intitulado: *A criança no Ciclo de Alfabetização*, ocorre a compreensão de que a criança, ao ingressar na escola, já possui uma bagagem cultural, mas precisa se apropriar de novos conhecimentos, que favoreçam o teor do discurso nas ações pedagógicas, com a possibilidade de expor suas ideias e seus pensamentos, ou seja, há defesa do ato de observar a criança como sujeito e ator social que precisa ser alfabetizada e letrada com o auxílio de práticas lúdicas e interdisciplinares que possibilitem um alargamento da visão de mundo, considerando o seu contexto de vida e o escolar, o que requer o planejamento do tempo pedagógico.

Com essa proposta parcialmente efetivada, percebemos, com a análise do material, que ele concretiza o trabalho em duas perspectivas: projeto didático, uma vez que se revela nos cadernos como conjunto de ações que gira em torno de um tema que rompe com as fronteiras escolares; e sequência didática, que se compreende, neste trabalho, como procedimento didático para o ensino de línguas, amplamente divulgado no Brasil,

a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly.

Ambos se referem à forma de materialização e organização do trabalho docente interdisciplinar, por meio da utilização de uma coletânea de textos reflexivos e a sugestão de diversas leituras complementares que englobam textos teóricos e literários, vídeos, bem como referências bibliográficas específicas dos estudos da interdisciplinaridade, atualizadas para a época da edição do programa, como podemos analisar no Quadro 1:

Quadro 1: Autores que constituem as referências no campo da interdisciplinaridade

AUTOR	TEXTO	ANO
Ivani Fazenda	Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Ed. Papyrus (org.).	2002
	A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Ed. Papyrus	1995
Jurjo Torres Santomé	Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas,	1998
A. B. Kleiman	Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.	1995
Ângela Kleiman e Silvia Elizabeth Moraes	Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras	2002/ 2009
Heloisa Luck	Pedagogia interdisciplinar. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes	1994
Julie Thompson Klein	Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). Didática e interdisciplinaridade. 6. a ed. Campinas: Papyrus, p.109-132.	2001
Gaudêncio Frigotto	A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes.	1995

Fonte: As autoras (2021)

O enfoque do currículo interdisciplinar se manifesta nos cadernos do programa por meio do “diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 11), em consonância com o que propõe Ivani Fazenda, principal teórica da pesquisa do tema “interdisciplinaridade” no campo da educação e presente de forma significativa nos cadernos do programa.

O termo interdisciplinaridade, presente no programa, se constitui como eixo norteador desse modo de alfabetizar letrando, definido como “o estado ou condição de quem não sabe apenas ler ou escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (BRASIL, 2015, p. 19).

Desse modo, defende a cultura do letramento sistematizada pelos diferentes saberes propagados nas disciplinas escolares, numa relação interdisciplinar que potencializa uma prática centrada no conhecimento disciplinar, conforme postula Santomé (1998, p. 63), ao afirmar que “a interdisciplinaridade é uma proposta que exige interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco”.

Partindo dessas afirmações, pode-se dizer que os cadernos procuram superar a prática pedagógica fragmentada, apontando possibilidades de mudança, por meio da seção *Compartilhando*, em que a prática pedagógica interdisciplinar é “pensada como uma vontade e um compromisso dos atores envolvidos de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato é modificada e passa a depender claramente uma das outras” (SANTOMÉ, 1998).

Segundo Fazenda (2002), o movimento em prol de um ensino interdisciplinar deve considerar a globalidade e se apresenta como uma prática que pode se concretizar por meio de projetos no currículo da escola que se constitui das vivências dos alunos e por práticas que concebem os saberes de forma não fragmentada.

E assim, diante da proposta de formação continuada apresentada nos cadernos, possibilita ao professor alfabetizador uma reflexão acerca do envolvimento, em direção ao compromisso pessoal de efetivar uma proposta interdisciplinar e ao entendimento de realizar em sala de aula o compartilhamento de vivências, pautadas em uma perspectiva dinâmica, dialógica e criativa.

Essa visão interdisciplinar necessária nos permite compreender que a alfabetização dialoga com outras áreas do saber e, por meio dos cadernos Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Artes, Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, é apresentada a leitura de mundo, nas diversas áreas de conhecimento, que precede a leitura de um texto e, a partir dessa concepção, o professor alfabetizador assume o papel de interlocutor dessas diferentes linguagens, ou seja, a linguagem da Matemática, das Ciências Humanas, das Ciências Naturais e das Artes.

A interação é o fundamento para que o processo de aprendizagem ocorra, num movimento de troca e partilha entre os pares e “é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA,1995, p. 10).

Essa postura interdisciplinar abordada por Fazenda e Santomé ratifica a necessidade de mobilização da comunidade escolar que é apresentada no caderno dois, destinados aos gestores, pois, quando se estabelece um currículo interdisciplinar, faz-se necessária a valorização das relações entre todos os atores da escola, o que pressupõe uma mudança no modo de gestão e de organização das atividades pelo movimento da integração.

A dimensão da pedagogia da interdisciplinaridade é apresentada nos cadernos de formação, por meio dos estudos de Heloisa Luck, que aponta a interdisciplinaridade como um importante fenômeno de articulação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, evidencia-se a interdisciplinaridade como elo da teoria e prática, e afirma que

somente desse modo os alunos poderão desenvolver os direitos de aprendizagem defendidos no PNAIC e exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 1994 apud BRASIL, 2015b, p. 11)

Ângela Kleiman, pesquisadora da Linguística Aplicada, traz a in-

terdisciplinaridade considerando que o letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita em contextos próprios e para fins específicos (KLEIMAN, 1995) e que alfabetizar letrando implica sempre se atentar para os diversos contextos de usos sociais da leitura e da escrita. Sendo assim, a interdisciplinaridade é elemento fundamental para abordagem da transversalidade no currículo, nas diferentes áreas do conhecimento e como elemento estruturante de todos os processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, Klein (2001, p.110), outra autora que é apontada em um dos cadernos, aborda que a organização do trabalho pedagógico interdisciplinar deve ser entendida como aquele que não se pode perder de vista e que “a prática interdisciplinar necessita de pedagogia apropriada, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade”.

Interdisciplinaridade e Transversalidade questionam a fragmentação e a alienação do saber. Os cadernos ressaltam que ambos os conceitos apontam a necessidade de uma visão do conhecimento como algo inerte, pronto e acabado de que o aluno se apropria. Importante ressaltar que a interdisciplinaridade diz respeito à disciplina e à não linearidade do conhecimento, e a transversalidade refere-se à dimensão da didática, pois propõe aprender na realidade, da realidade, no sentido social, fazendo com que o professor trabalhe com práticas sociais não escolares de leitura e de escrita como “a possibilidade de liderar o planejamento, a organização e a realização de atividades, envolvendo o uso da escrita que interessem ao aluno e que tenham alguma função real na sua vida social” (KLEIMAN, 2009, p. 25).

Frigotto (1995) corrobora destacando a importância de um trabalho interdisciplinar como forma de reconhecer e atuar quanto às questões voltadas às relações sociais, pois a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 1995, p. 26). Dessa forma, é preciso considerar as mediações históricas e complexas do contexto social que constituem o conhecimento.

Nossa análise dos referenciais teóricos presentes no caderno nos permite afirmar que a interdisciplinaridade, tanto em sua dimensão epistemo-

lógica quanto pedagógica, está sustentada por um conjunto de princípios teóricos formulados, sobretudo por autores que buscam resgatar o caráter de totalidade do conhecimento. Abordagens teóricas que contribuem para produção de mudanças na educação e que comprovam ser possível uma prática integrada, que se concretiza nos cadernos na *Sugestão de atividades* e no *Relato de experiências* de autoria de docentes alfabetizadores, efetivando o direcionamento didático-pedagógico, para efetivação de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Como constatamos no Quadro 2:

Quadro 2: Autores dos textos de relato de experiência

NOME DO(A) PROFESSOR(A) AUTOR(A)	TÍTULO DO RELATO DE EXPERIÊNCIA	RECURSOS
Francisca Alves Belém	Relato de atividade sobre o ciclo da água	Leitura, escrita, recursos tecnológicos
Ana Cláudia Martins Guedes	Relato de atividade apresentada na IX Mostra de Pedagógica “Respeitando a Igualdade: valorizando a diversidade na escola”	Leitura literária
Maria Helena Sachachevski.	As plantas: seres vivos que necessitam de seres não vivos para sobreviver”	Leitura literária Investigação científica
Gessimi Ribeiro de Souza	O seu alfabeto e seus bilhetes	Leitura literária
Elizabeth Manuel Francisco	Relato de atividades lúdicas	Leitura literária, lúdico
Adriétt de Luna Silvino Marinho	Relato de atividades de leitura sobre diversidade social, característica rural e urbana	Leitura literária Investigação científica
Divanilda Silva de Medeiros	Relato de conhecimento de plantas nativas	Leitura literária, Investigação científica Escrita científica, confecção de cordel
Nadja Montenegro de Oliveira,	Relato do dia do meio ambiente	Leitura literária
Sheila Cristina da Silva Barros	Projeto Didático História e Cultura Africana	Leitura literária, Artes

Verônica Costa Taveiro	Relato de Alimentação Saudável	Produção de cartaz educativo, Leitura e escrita
Renata Peixoto da Cunha	Notícias do Jornal	Leitura de texto e fotografia Produção de texto teatral
Silvia de Sousa Azevedo Aragão	A vida de Luiz Bandeira: o Frevo em Pernambuco	Leitura e produção de texto, Apresentação de dança
Magda Brandão Mendes Raquel Samara Nogueira Agra	Educação no Campo Multisseriada: descobrindo o prazer do aprender com jogos, brinquedos e brincadeiras	Oficinas lúdicas, Jogos e brincadeiras Artes: Dança e música
Neuma Macedo Maria Aparecida Hoffman	Desenvolveram o Jogo Campo Grande no Tabuleiro	Jogos
Lealdo Quaresma Aniká	O ensino das línguas maternas 'patoá' e 'português' por Meio do gênero mito indígena	Leitura literária e jogos
Ivanise Cristina da Silva	A copa e a mudança das paisagens	Leitura literária e jogos
Ana Lúcia Pinto Antunes	Trabalho interdisciplinar com os tangolomangos	Texto oral e escrito, leitura literária e Jogos
Neurani Vieira Ferreira	Minha casa, minha cara	Texto literário, oralidade e escrita. Jogos matemáticos, passeios
Luiz Augusto de Oliveira	O massacre das lagartas	Oralidade leitura e escrita, Observação experimental
Suzana Maria Brito de Medeiros, Rutilene Santos de Souza	E era onça mesmo!	Atividades de leitura e escrita
Eliana Cristina Gramorelli Caetano	A Poética do Espaço	Dança, partes do corpo
Marcia Regina Bartnik Godinho Lois,	Ensino do Teatro	Teatro, jogos teatrais, brincadeiras artísticas
Nacir Aparecida Bertini	Uma investigação matemática nos anos iniciais	Investigação matemática
Marilene Rosa dos Santos	Grandezas e medidas dentro de práticas sociais	Jogo da Memória Humano
Maria das Dores de Morais/Marília Mota	Relato com atividades envolvem questões de interesses e motivações dos próprios alunos	Jogo matemático, leitura literária

Moacyr de Albuquerque	Água: Nosso Bem Maior	Leitura e reflexões sobre cidadania, construção de maquete
Juliana Caroline Chiafitela Loch	Trabalho com a lousa digital para contar a História da Galinha Ruiva	Recursos audiovisuais, Leitura literária Tecnologias
Maieli Basso	Trabalho com o cineminha de caixa de madeira	Cinema de madeira, Leitura literária, Tecnologias do cotidiano investigação
Deize Smek Pinto	Animais: vivendo em harmonia	Leituras literárias, atividades lúdicas, práticas de oralidade, leitura e escrita; debates e discussões; planejamento
Elisabete Aparecida Rodrigues	Viajando com as borboletas	Oralidade, leitura e escrita, Artes, investigação científica
Aline Claudino Brito	“Brinquedos e Brincadeiras”	Experiências cotidianas para o entendimento das ciências humanas. Leitura literária
Maria Nazaré Antunes	Relato de Construção da identidade da criança	Objetos, fontes, documentos e formas de linguagem
Nelem Orlovski	Da minha casa à escola eu conheço o mundo	Leitura literária
Jocelene da Glória de Oliveira	Caça ao tesouro	Leitura literária
Sabrina M. de Andrade Stahelin,	O lugar onde vivo	Atividades de oralidade, leitura e escrita
Simone Boy Leite Garcia	Habitats e meios naturais	Atividades de oralidade, leitura e escrita

Fonte: As autoras (2021)

Nas diversas práticas apresentadas no Quadro 2, ratifica-se que é possível trabalhar uma alfabetização na perspectiva do letramento, entrelaçando aspectos interdisciplinares e integrando os saberes de cada área específica do conhecimento, utilizando diversas atividades e uso de recursos variados. Mas é perceptível a predominância da Literatura Infantil como eixo articulador do trabalho pedagógico interdisciplinar nos relatos de experiências presentes nos cadernos, ocorrendo o fenômeno, apontado

por Soares (2011, p.17), como “literalização da escolarização infantil”, ou seja, o processo pelo qual uma literatura destinada a crianças é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola.

Os relatos de experiências que aparecem nos cadernos não serão analisados, pois estariam desarticulados com os contextos de produção e interlocução do momento de interação, o que não condiz com a opção teórica do grupo de pesquisa que, tendo em vista as concepções bakhtinianas, compreende-se que as situações extraverbais e o contexto da enunciação influenciam a elaboração de discursos.

Outro ponto de relevância no material era o *Acervo Complementar*⁹, que é apresentado como mais um recurso para auxiliar os docentes na realização de um trabalho interdisciplinar. Segundo o discurso inscrito no documento, os acervos não são chamados de complementares por acaso: “sua função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares” (BRASIL, 2012, p. 23), pois “os acervos ainda proporcionam a alunos e professores outros recursos.

Como já referido, todos esses livros têm interesse didático-pedagógico, na medida em que abordam conteúdos curriculares. Mas, o tratamento que dão a esses conteúdos combina o rigor conceitual com a curiosidade infantil, o jogo e, muitas vezes, a ficção, permitindo ao aluno um acesso lúdico e interdisciplinar ao objeto de ensino-aprendizagem em questão” (BRASIL, 2012, p. 45).

Inferimos que a disponibilização das obras complementares tem o propósito de garantir a alfabetização das crianças, na perspectiva do letramento, ao final do ciclo de alfabetização, enfatizando a proposta de trabalho interdisciplinar para alcançar esse objetivo. Sendo assim, os relatos de experiências apresentados utilizam obras que foram selecionadas, tendo em vista contemplar temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento, Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos, conforme classificação dos livros no documento que apresenta a listagem dos títulos que compõem cada um dos acervos encaminhados às escolas públicas.

⁹ Esta listagem, bem como a versão digital do Manual Acervos Complementares: Alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento, que apresenta os critérios de seleção das obras avaliadas para a constituição dos acervos, e a listagem das obras aprovadas, estão disponíveis no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130. Acesso em: 31 maio 2021.

Os livros de literatura do fascículo interdisciplinar são diversos e contêm: Livros literários narrativos; Histórias em quadrinhos; Biografias; Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares; Livros de divulgação do saber científico ou obras didáticas (verbetes, textos didáticos); Livros instrucionais; Livros de imagens (“sem legenda”); Livros de palavras (livros de imagens com legenda e/ou livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto); Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas; e outros (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas).

Foi possível constatar que a maior incidência de proposições de utilização da literatura infantil no contexto escolar está aliada a sequências didáticas e projetos didáticos. Dos 51 relatos de práticas docentes, 31 trazem a leitura literária como destaque, sendo mencionadas e apresentadas as obras de literatura infantil que foram utilizadas. Desse modo, destaca-se o fato de que os 52 livros citados nos relatos são do acervo complementar, sendo 15 livros informativos e 13 obras identificadas como livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares, o que evidencia a defesa de uma proposta de trabalho interdisciplinar, a partir da leitura literária.

Esse paradigma defendido pode estar atrelado à seleção das obras, uma vez que cerca de 65% dos livros que compõem o acervo está classificado nessas duas categorias com a finalidade de garantir “a diversificação quanto às áreas de conhecimento, às temáticas /aos conteúdos abordados” (BRASIL, 2013, p. 30).

Pode-se dizer que a literatura infantil era o elo importante nas diversas áreas do conhecimento, contemplando uma variedade de gêneros e temas para que os professores oportunizassem e socializassem com seus alunos em sala de aula e, desta forma, estimulassem a curiosidade e a criatividade das crianças, em que elas pudessem ouvir, falar e produzir suas próprias histórias, tornando-os sujeitos conhecedores de seu grupo social.

Ratificamos o viés interdisciplinar da alfabetização nos cadernos, nos materiais e nos relatos de experiência, em que diferentes componentes curriculares são agregados à linguagem; os projetos e as sequências se constituíram como forma de materializar essa circulação do conhecimento produzido pelas crianças sob diferentes saberes.

Dessa forma, a escrita na escola, na apropriação do saber para realização de atividades que se relacionam ao cotidiano, ao bairro, à cidade, à cultura local, é constitutiva da construção de conhecimento.

No tocante às temáticas, vimos que todas são propostas pelos docentes, muito articuladas com o interesse das crianças; acreditamos que, caminhamos na perspectiva de que seja dado mais espaço para temáticas que se originem de propostas criadas pelas crianças, numa interação com sua realidade no mundo da vida (BAKHTIN, 2010).

CADERNOS (INTER)DISCIPLINARES: VOZES DOCENTES ESCRITAS E INSCRITAS

Nesta seção, apresentamos uma análise de como os cadernos foram estruturados e de como as vozes daqueles e daquelas que os constituíram emergiram em sua tessitura. Considerando que todas as vivências trazidas nos fascículos, seja sob o olhar do professor que está nas instituições de ensino superior, do professor formador do programa ou sob o olhar do professor alfabetizador que está na educação básica – e por se entender que a interação por meio da linguagem se dá numa circunstância em que todos participam em condição de igualdade –, chegamos como experiências dialógicas, as quais deflagram aspectos relacionados à formação continuada de professores alfabetizadores e à prática docente no território brasileiro, em especial às esferas de produção dos discursos feitos pelos docentes, a partir da perspectiva bakhtiniana.

São 12 cadernos. Dois não enumerados:

- a) Caderno de Apresentação: aborda sobre a concepção dessa política de formação, da trajetória histórica de como se construiu essa política, do processo de operacionalização e estratégias de formação para os professores alfabetizadores e as diretrizes do PNAIC, além de protagonizar o docente como sujeito de sua formação;
- b) Caderno de Gestão: tem uma forma de organização bem parecida com a dos cadernos temáticos, mas se diferencia porque tem como foco a mobilização e a gestão dos processos de formação nos

municípios e que se direciona a secretários de educação, a gestores e diretores de escolas, trazendo, em certa medida, os desafios enfrentados para que a política fosse implementada e que alfabetizar não é um campo restrito à sala de aula.

c) A partir daí, são apresentados os 10 cadernos temáticos, nos quais, percebemos que há uma estrutura regular, que se configuram como segmentos, a saber: (1) iniciando a conversa; (2) aprofundando o tema; (3) compartilhando; (4) para saber mais; e (5) sugestões de atividades.

Deles, dois nos chamaram bastante atenção, o segundo e o terceiro, pois observamos que há uma cisão na disposição dos grupos dos textos e dos gêneros produzidos, conforme os sujeitos autores. De um lado, têm-se as produções de professores da academia e de outro, as produções feitas por professores alfabetizadores, operando uma forma de fragmentação, hierarquia e categorização das vozes apresentadas, como lugares de posturas diferentes, mas que fazem emergir os professores como sujeitos-autores, relacionando essas vozes frente ao campo da interdisciplinaridade como processo constituinte e instituinte do fazer docente.

Nesse sentido, pode-se dizer que, ancorados em um ato discursivo, tais vozes, potencialmente, colocam-se em interação e se constituem por meio da alteridade, articulando sentidos sobre como a interdisciplinaridade vai sendo escrita e inscrita tanto nos textos teóricos quanto nos relatos de experiências e engendrando lugares dialógicos entre a investigação acadêmica e a prática pedagógica na educação básica.

O material se apresenta de forma a promover a reflexão com os professores alfabetizadores sobre como organizar o trabalho pedagógico relacionando e integrando as diferentes áreas do conhecimento. Os cadernos que foram analisados representam as histórias de muitos sujeitos, nas quais a interdisciplinaridade criou possibilidades e aproximou realidades com um mesmo objetivo - desenvolver nos professores e nos alunos ensino e aprendizagem significativos, através das experiências vividas, apontando que um novo modo de ensinar e de aprender se tornasse possível.

Neste sentido, alargando-se a percepção que se tinha de currículo e metodologias para o campo da alfabetização na perspectiva do letramento, em busca de uma superação, ainda que tímida, das hiperespecializações construídas, ao longo do tempo, que têm dificultado a integração dos saberes.

Os cadernos apresentam uma estrutura semelhante, sempre iniciando um diálogo com artigos relacionados à temática e às falas das professoras, que participaram do programa e como estes foram incorporados em suas práticas pedagógicas, conforme revelam os relatos mencionados nos cadernos pelos próprios participantes do PNAIC.

Na seção “compartilhando”, além dos relatos de professores alfabetizadores, são apresentadas sugestões de leituras, vídeos, materiais didáticos para o uso em sala de aula e, para finalizar, as sugestões de atividades em cada caderno. Isso conduz-nos a pensar uma perspectiva de linguagem que representa o modo de narrar desses docentes, as atividades pedagógicas não apenas para legitimar o que dizem os discursos acadêmicos sobre ensinar e aprender, mas para trazer à tona as suas vozes, as vozes das crianças e as do próprio campo do conhecimento que está sendo trabalhado.

Assim, como acontecimento e experiências que desenham o currículo da escola e as novas formas do fazer docente, relacionando diversos saberes e instâncias que constituem o trabalho pedagógico do processo de alfabetização.

No Caderno 4 (p.81), por exemplo, na referida seção, o professor Lealdo Quaresma Aniká, da Rede Estadual de Educação do Amapá, em seu texto “O ensino das línguas maternas Patoá e Português por meio do gênero mito indígena”, considera que o que é apresentado como proposta interdisciplinar foi um desafio enquanto trabalho com leitura e escrita, pois envolvia materiais pedagógicos distribuídos pelo Ministério da Educação, como os dicionários, livro didático e acervo de livros complementares.

Ele salienta que a maior dificuldade foi ter à sua disposição materiais que não contemplavam a sua cultura, mas anuncia, por meio de um processo de ação verbal, que essa dificuldade foi superada pela presença das professoras formadoras Cláudia, Socorro e Holanda, que mediarão a elaboração de Sequência Didática, cujo foco foi o gênero “mito”, com temática indígena.

Para Bakhtin (2004, 123),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Esse movimento de orientação das professoras formadoras, em uma situação de dificuldade de o professor alfabetizador desenvolver o trabalho com a Sequência Didática, coloca-se como valoração ideológica que, inicialmente, se configura como contrapalavra do professor Aniká, ao contestar sobre os materiais disponibilizados para a realização de uma prática docente cuja interação só se torna possível porque os sujeitos que entram em relação atuam na base do conhecimento comum, em uma copropriedade oportunizada pelo programa.

Esses sujeitos partilham de uma perspectiva comum e conhecem a concretude pela qual a comunicação é realizada, engendrando uma resposta ativa e que confirma uma compreensão do sentido em torno da interdisciplinaridade, construída no PNAIC. Assim,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 137)

Como podemos perceber, a noção de sujeito que atravessa a concepção de língua proposta por Bakhtin (2004) diz do sujeito da interação, do diálogo, do discurso, levando-se em conta este entrelugar de produção

linguística existente entre os sujeitos, cuja proposição de se fazer uma atividade, que teve como mote a interdisciplinaridade para se trabalhar a leitura e a escrita, só foi possível de ser realizada frente a esse lugar singular da formação docente enquanto experiência discursiva e social que se faz pela alteridade.

Notam-se, ao ler os cadernos, flagrantes situações da operacionalização do conceito de vozes, materializadas não somente pela autoria dos textos dos cadernos, mas pelas vozes das crianças e dos próprios campos do conhecimento, em variadas gradações e matizes, que se configuram como partícipes na perspectiva da elaboração do material.

E para que a proposta interdisciplinar se concretizasse, foi preciso que os sujeitos envolvidos se dedicassem a entendê-la e a praticá-la, mergulhando na prática cotidiana, com zelo e atenção, deslocando-se em um olhar sensível às demandas de aprendizagem dos alunos e aos fazeres pedagógicos, embasados por teorias que reforçam essa prática e no exercício de reflexão sobre as ações que são enunciadas no cotidiano do contexto escolar.

Assim, é possível perceber nos cadernos que as vozes sociais são reveladas nas vozes dos professores universitários, dos professores formadores, dos professores alfabetizadores e das crianças. E é por meio da palavra “interdisciplinaridade” que tais vozes se dirigem umas às outras, pois

através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.117)

Nesse sentido, as experiências como leitores e produtores de textos, tanto de alunos quanto de docentes, presentes nas práticas trabalhadas e apresentadas, com a leitura nas diversas áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, nos cadernos do PNAIC do ano de 2015, como lugar comum, revelam concepções, modos de ensi-

nar e de aprender que produzem significados de caráter não neutro na relação entre homem e cultura, que se dá por meio da palavra. Isso possibilita-nos compreender que os sujeitos ocupam um lugar significativamente ativo e responsivo frente aos contextos de uma construção discursiva.

Esse projeto de ação interdisciplinar, que é um desafio - mesmo no caderno que apresenta atividades didáticas pontuais, que exploram o código linguístico em si mesmo -, está baseado na relação do ensinar com o aprender e na percepção de que a voz de um sujeito é inerente à voz e à presença do outro. Além disso, que o aprendizado não acontece apenas na sala de aula, mas no entendimento que valoriza o saber dos professores e das crianças, que considera infâncias diferentes e diversidades, e as necessidades específicas de cada criança, orientando sobre a necessidade de se partir das diversas áreas do conhecimento, sem fragmentar, para organizar o trabalho pedagógico.

De tal forma, leva-se em consideração o que seja relevante para os alunos, e que a criança ou o adulto aprendem a todo momento, estabelecendo uma relação de ensino e aprendizagem com sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido nos cadernos interdisciplinares registra que a temática não se restringe à esfera acadêmica, pois requer um amplo debate entre a universidade e a escola, para além de um construto teórico, e que precisa ser assumida pelos sujeitos numa postura interdisciplinar, que supere a justaposição dos componentes curriculares.

As estratégias apresentadas nos fascículos, como superação de uma cultura da fragmentação do conhecimento, apontam para uma postura que se ocupa com os fenômenos em sua globalidade e se caracteriza de formas variadas, contemplada a partir das práticas de leitura e escrita em diferentes contextos sociais, diferentes modos de interagir e integrar sobre os diferentes campos do saber. Ainda, da valorização do trabalho coletivo enquanto força interacional, compreendendo que os processos de alfabetização, na perspectiva do letramento das crianças, devem vir pautados pelas expectativas do reconhecimento e da aprendizagem dos diferentes sujeitos.

E, para isso, mobilizam-se novas posturas, cuja base está para além da transmissão de conhecimento, constituindo-se os Cadernos do PNAIC do ano de 2015 como um lugar dialógico, para que os professores de diferentes campos de atuação se colocassem em interação e participassem das relações sociais como produtores do saber.

A importância dedicada à leitura literária para o trabalho interdisciplinar nessa política educacional pode ser verificada também no investimento para a ampliação da quantidade de livros entregues às escolas, especialmente as obras complementares. O propósito está interligado ao ideal do PNAIC, qual seja, garantir a alfabetização das crianças ao final do ciclo de alfabetização, enfatizando a proposta de trabalho interdisciplinar para alcançar esse objetivo.

No entanto, é preciso facultar a possibilidade de discutir o uso desses materiais em consonância com os estudos voltados para a formação do leitor, especialmente a formação literária, pois há exemplos potentes nos cadernos de formação que defendem e comprovam ser possível uma prática integrada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Michael. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miottello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 1: organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 2: quantificação, registro e agrupamento. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 3: construção do sistema de numeração decimal. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 4: Operação e resolução de problemas. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 5: geometria. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 6: Grandezas e Medidas. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 7: Educação estatística. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 8: Saberes matemáticos e outros campos de conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 9: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 10: Integrando saberes. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno para Gestores. Brasília: MEC, SEB, 2015.

CRUZ, Magna do Carmo. Formação de professores alfabetizadores: metodologias fabricadas pelas docentes para alfabetizar letrando nos anos iniciais do ensino fundamental. In: SILVA, Alexsandro da (org.). **Alfabetização e Letramento**: reflexões e relatos de experiências. 1. ed. Recife: Editora Universitária, 2013.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2002.

FRIGOTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995.

KLEIMAN, Ângela. 1995.

----- . 2009.

KLEIN, Julie Thompson.

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da Rede**: o programa Pró-Letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

CAPÍTULO 4

BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Rafaella Asfora Lima
Wilma Pastor de Andrade Sousa
Maria José de Souza Marcelino
Sandra Cristina Oliveira da Silva

INTRODUÇÃO

Dentre os diversos cadernos que compõem o material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), temos dois que tratam da temática da inclusão de crianças com deficiência, sendo um com foco em língua portuguesa e outro em matemática, intitulados, respectivamente: “Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva”.

Esses cadernos propõem, para o professor alfabetizador, caminhos de como trabalhar com as crianças com deficiência. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo central analisar as bases conceituais que fundamentaram os cadernos do PNAIC cujo foco é a educação inclusiva. Considerando o objeto da pesquisa, fez-se a opção por uma investigação qualitativa, que “visa descobrir e observar fenômenos existentes, situações presentes e eventos, procurando descrevê-los, classificá-los, compará-los e avaliá-los, com o objetivo de clarear situações para idealizar futuros planos e decisões.” (MARTINS JUNIOR, 2009, p. 83).

Assim, optou-se pela pesquisa documental, visto que “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem em um determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Este estudo foi realizado tomando como fonte de pesquisa o Caderno de Educação Inclusiva - Alfabetização Matemática (2014) e a Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (2012), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual faz parte da coleção da estruturação de uma política pública para formação continuada de professores alfabetizadores. A análise foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016).

Para tanto, inicialmente, discutiremos acerca da concepção do paradigma da inclusão, com base nos marcos legais, posteriormente discorreremos sobre a concepção de alfabetização proposta nos cadernos do PNAIC para o trabalho com os estudantes com deficiência.

CONCEPÇÃO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE SE APRESENTA NOS CADERNOS?

Para iniciar a reflexão sobre o paradigma da inclusão que fundamenta os cadernos “A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva” e “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva”, faremos alguns questionamentos, tais como: a legislação presente nos cadernos está fundamentada no paradigma da educação inclusiva? Como a legislação delineia os direitos de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

Importa resgatar que a educação especial ocorreu, por longos anos, em escolas especiais que segregavam as crianças com deficiência da convivência em sociedade. A concepção da educação especial se fundamentou no pressuposto médico, hegemônico, com práticas que buscavam a reabilitação da deficiência, e que se distanciavam da função pedagógica, formativa e social das escolas regulares. A proposta da educação especial centrada no diagnóstico e práticas terapêuticas de cura das pessoas com deficiência, teve grande influência do paradigma clínico- médico.

A mudança paradigmática da educação especial começa a acontecer quando deixa de ser circunscrita a espaços segregados, por influência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência e seus familiares, passando a acontecer nas escolas regulares, sob uma concepção que respeita e valoriza a diversidade.

Nessa perspectiva, a escola regular fundamenta-se no princípio de uma escola para todos, com uma proposta inclusiva, de atuar para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento de todas as pessoas.

O aparato legal no qual os cadernos do PNAIC se fundamentam delineiam as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, no âmbito da educação inclusiva, a partir dos principais documentos internacionais e nacionais que o Brasil é signatário. O quadro a seguir apresenta esses marcos legais apresentados na proposta dos cadernos que são foco de análise deste estudo: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva.

Quadro 1 - Cadernos do PNAIC da Educação Inclusiva 2012/2014.

Marcos Legal	Princípios	Ano
Declaração Universal dos Direitos Humanos	A universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais	1948
Constituição Federal Brasileira	Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos e, também, a oferta de Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente no ensino regular	1988
Declaração de Salamanca	A escola deve propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. A inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula	1994
Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394	Currículo diferenciado e flexibilizado aos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial	1996

Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala).	Combate à discriminação	1999
Lei de Libras – Lei Federal nº 10.436	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua	2002
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU	Sustenta nos princípios do paradigma da inclusão, ao defender: a não discriminação, o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana, acessibilidade e igualdade de oportunidades	2007
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional. AEE	2008
Resolução CNE/CEB nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB nº 13/2009	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Os professores que atuam no AEE devem ter uma formação inicial com habilitação para docência e uma formação específica para a Educação Especial	2009
Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei nº 12.764	A pessoa com transtorno do espectro autista passa a ser considerada pessoa com deficiência.	2012

Fonte: As autoras

A partir do quadro acima, vê-se que o princípio que fundamenta o paradigma da escola inclusiva se baseia nos direitos humanos, e é esta a tônica da proposta dos cadernos analisados neste artigo. É relevante lembrar que a grande demarcação histórica da concretização dos direitos da humanidade é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Atualmente, os marcos legais surgem na tentativa de transpor o condicionamento histórico da participação social das pessoas com deficiência à sua normalização, perspectiva que é cunhada no modelo médico de deficiência.

Com o intuito de proteger e promover os direitos humanos e, consequentemente, o direito à educação, resultado de lutas e reivindicações da sociedade civil, tem-se a Constituição Brasileira (1988). Salienta-se que a educação é um direito de todos e integra os direitos sociais, cabendo ao Estado e à família garantirem o ingresso e a permanência, igualdade de condições para os estudantes com deficiência, como também assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) das pessoas com deficiência, realizado preferencialmente na rede regular de ensino.

Um grande avanço para a inclusão de todas as crianças à educação foi a Declaração de Salamanca (1994), que defende que a escola deve:

propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o estudante com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento (BRASIL, 2012, p. 7).

A esse respeito, o direito à aprendizagem é assegurado, no âmbito nacional, por alguns documentos, dentre eles destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (1996) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2001. Esses documentos instituíram Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, além disso, eles também abordam aspectos relacionados ao trabalho, com um currículo diferenciado e flexibilizado a todos aqueles estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2015).

Com relação aos avanços na educação das pessoas surdas, a Lei nº. 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras, foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). A partir desse decreto, a libras passou a fazer parte, como componente obrigatório, da matriz curricular dos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia. Além disso, a libras começou a ganhar espaço na sociedade por ouvintes que passaram a conhecer não apenas essa língua, mas a história de educação das pessoas surdas.

Segundo Sousa e Mourão (2012), a pessoa surda tem direito ao ensino de libras e da língua portuguesa como segunda língua, desde a educação infantil. Assim, refletir sobre a alfabetização da pessoa surda requer pensar em como viabilizar o acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais, com professores fluentes em libras, levando-se em consideração que o ensino da língua portuguesa está embasado no aprendizado de uma segunda língua, no qual os sujeitos estão sofrendo a interferência entre idiomas, processo chamado de interlíngua.

Embasada nos direitos humanos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) apresenta a concepção de deficiência sob um novo enfoque, à medida que, nessa Convenção, ela é reconhecida como um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Com isso, o fator limitador desses sujeitos é deslocado para as barreiras existentes na sociedade. Tal convenção apresenta como princípio a acessibilidade. Sobre a acessibilidade, Cavalcante (2012) argumenta que é preciso permitir que as pessoas com deficiência motora tenham o acesso garantido aos espaços físicos, com uma estrutura arquitetônica sem barreiras, como também a uma prática pedagógica que atenda às especificidades desses sujeitos, garantindo a autonomia e independência para a vida.

A partir dos preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), no que concerne ao âmbito educacional, o Brasil assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Com relação à discriminação pela deficiência, Cavalcante (2012) chama a atenção que a pessoa com deficiência motora geralmente é discriminada e excluída do processo educacional. Muitos professores concebem que não há possibilidades de aprendizagem para esses sujeitos, pois eles também apresentam uma deficiência intelectual, o que não é real.

Posteriormente, como parte desse compromisso, surge a Política de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), fundamentada na concepção de direitos humanos. Teve como finalidade a garantia do acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, conduzindo os sistemas de ensino para a promoção de respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas Salas de Recursos Multifuncionais, preferencialmente no contexto escolar.

Discutiremos, no item a seguir, acerca da concepção de alfabetização inclusiva presente no caderno do PNAIC na área de Língua Portuguesa voltada para os estudantes com deficiência.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO PRESENTE NOS CADERNOS DO PNAIC PARA O TRABALHO COM OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico, vamos analisar a concepção de alfabetização das bases conceituais que fundamentam os cadernos do PNAIC, com as temáticas: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva.

O primeiro caderno tem como foco a discussão para alfabetização de estudantes com deficiência motora, intelectual e sensorial, buscando ampliar e potencializar as possibilidades de ensino, além da orientação para utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização. Esse caderno apresenta os seguintes objetivos:

Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, no cotidiano da sala de aula; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças em espaços comuns; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam inclusivos, aplicados como recursos didáticos (BRASIL, 2012, p.12).

Os objetivos propostos neste primeiro caderno direcionam para a reflexão formativa do ponto de vista da contextualização histórica da inclusão e o amparo legal, compreendendo que:

A inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o estudante com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. 'Acessar' aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao estudante que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes (BRASIL, 2012, p.7).

O Caderno de Alfabetização de crianças na perspectiva da educação inclusiva inicia seu desdobramento com a discussão sobre a deficiência motora e alfabetização, tendo como foco o estudante com paralisia cerebral. Apresenta a caracterização da deficiência ao professor, bem como uma leitura reflexiva sobre o uso da Tecnologia Assistiva (T.A.) como recurso pedagógico.

Quanto ao processo de alfabetização, no trabalho “do aluno com deficiência motora, o professor [...] não encontrará receitas prontas e precisa pensar em um currículo capaz de revolucionar a sua práxis, atendendo às peculiares dos estudantes” (BRASIL, 2012, p.12). Além disso, aponta para a transformação da sua práxis, valorizando as potencialidades dos estudantes, bem como pensar estratégias práticas que possam permitir a acessibilidade motora.

Cavalcante (2012) indaga sobre a possibilidade de o estudante com deficiência intelectual ser alfabetizado, para isso, sugere o uso da Comunicação Alternativa e Suplementar-CAS como o principal aliado ao processo. A autora salienta que:

As práticas escolares convencionais [que] não dão conta de atender às pessoas com deficiência intelectual, em todas as suas manifestações, assim

como não são adequadas às diferentes maneiras de os estudantes, sem qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades (CAVALCANTE, 2012, p.16).

Considerando que as práticas educacionais convencionais não conseguem propiciar avanço ao estudante com deficiência intelectual, apresenta-se ênfase no planejamento a partir da proposição de estratégias diferenciadas que possam provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, compreendendo, sobretudo, as diferenças individuais.

Na sequência, a abordagem esteve voltada para estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão. São apresentados aspectos conceituais e metodológicos sobre a cegueira e a baixa visão, como também alguns encaminhamentos para atuação do professor alfabetizador, que devem assegurar as condições de acessibilidade ao estudante. Assim, o material proposto para o processo de alfabetização deve considerar as necessidades de cada caso, chamando a atenção para a possibilidade de um trabalho conjunto do professor da sala regular e do atendimento educacional especializado (CAVALCANTE, 2012).

Finalizando a discussão sobre as deficiências, o caderno apresenta os desafios e as possibilidades da alfabetização do estudante surdo, mas deixando claro que a surdez não está associada à perda da capacidade cognitiva, como dito por Sousa e Mourão (2012). A discussão traz uma reflexão sobre a alfabetização do estudante surdo, considerando a possibilidade do acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais. Defende, ainda, que “o professor precisa saber que a pessoa surda percebe e compreende o mundo por meio da visão, preponderantemente, mesmo que utilize recursos para aquisição da língua oral” (SOUSA; MOURÃO, 2012, p. 30), sendo esse o principal ponto de partida para o processo de alfabetização.

A proposta que segue no caderno apresenta a discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais, de modo a compreender os contributos e a resignificação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores envolvidos na formação, frente aos estudantes com deficiência. É um espaço em que “as atividades

desenvolvidas [...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, com foco pedagógico e não clínico” (ASFORA, 2012, p.36).

No que se refere à alfabetização proposta no caderno, esta encontra-se pautada na concepção adotada pelo PNAIC, a saber: alfabetização na perspectiva do letramento. Essa concepção leva o professor à reflexão e análise da sua prática pedagógica, pensando a prática enquanto sujeito da ação, de forma que os direitos de aprendizagem sejam efetivados para todos.

A preocupação está em promover estratégias, principalmente utilizando-se jogos como recursos didáticos que sejam inclusivos. Alguns relatos de experiência e uso de jogos são ferramentas importantes nesse processo e possibilitam a diversificação de estratégias e recursos. Essa discussão traz a reflexão de que a aprendizagem pode acontecer para todos os estudantes no mesmo espaço. Contudo, fica clara a importância do professor em considerar as diferenças dos estudantes e contemplar estratégias na prática pedagógica, com um planejamento voltado para um currículo acessível.

O segundo caderno, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva, propõe uma reflexão sobre os principais marcos legais, possibilitando ao professor um suporte para a inclusão a partir de suas ações pedagógicas. O caderno em foco apresenta os seguintes objetivos:

Ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial; ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE; compreender a importância de um trabalho consideran-

do as diferenças dos estudantes com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos; sugerir práticas pedagógicas de alfabetização matemática para estudantes com necessidades específicas (BRASIL, 2014, p.5).

A partir do exposto e buscando responder ao objetivo da pesquisa - analisar as bases conceituais que fundamentam os cadernos do PNAIC -, apresentamos recortes de citações que embasam a concepção de alfabetização e alfabetização matemática presentes no caderno para o trabalho com estudantes com deficiência na coleção de alfabetização matemática, numa perspectiva inclusiva.

A proposta desse caderno em relação à educação inclusiva é de um direcionamento para a reflexão sobre inclusão numa perspectiva de coletividade, isto é, inclusão que atende a todos indistintamente. Nesse sentido, “as práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional” (PACHECO et al., 2006, p.13).

No caderno em destaque, Viana e Silva (2014) argumentam que a escola inclusiva rompe com a defesa de um currículo único, de estudante padrão, de aprendizagem como transmissão e de modelo de escola como estrutura de reprodução. Nesse contexto:

A Educação inclusiva implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas estudantes com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 16).

Isso não diz apenas respeito às diferenças, mas também à inclusão como um cenário da oferta de possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. Assim:

É necessário discutir como se situa a escola na sociedade, e como esta sociedade produz seus excluídos, e como ela reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapaz de lidar com estudantes diferentes daqueles com os quais está habituado (VIANA; SILVA, 2014, p. 8).

A discussão da escola na sociedade inclusiva implica repensar o currículo, os objetivos, o processo avaliativo, o processo de alfabetização para que não produza a exclusão. As metodologias e estratégias apresentadas aos estudantes podem/devem ser diferentes por se compreender que os indivíduos são únicos e, assim sendo, a aprendizagem ocorre de maneira diferente entre os indivíduos, que, dependendo da dificuldade que apresentem no processo de alfabetização, necessitarão de recursos que possibilitem o acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, a alfabetização matemática que fora proposta no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa deve “se preocupar com as diversificadas práticas de leitura e escrita que envolvem as crianças e nas quais as crianças se envolvem no contexto escolar e fora dele [...]” (BRASIL, 2014, p.30).

Com essa concepção de alfabetização, tem-se o entendimento de que os indivíduos são únicos e aprendem de formas diferentes, pois as práticas de alfabetização devem ser exercidas tomando como norte esse preceito e a mediação imputa o papel fundamental nesse processo. Isso significa dizer que “é fundamental o ambiente de convívio e o foco do professor no desenvolvimento do máximo das possibilidades de aprendizagem dos seus estudantes” (BRASIL, 2014, p.25).

Alfabetização matemática diz “do domínio de códigos necessários para sobreviver dentro da escola, porém, a linguagem matemática vai além do espaço da escola, ela está diretamente relacionada com a vida do sujeito enquanto cidadão” (GRANDO; PELLATIERI, 2016, p. 241), respeitando a sua singularidade, proporcionando metodologias diferenciadas e atividades que tenham significado para todos. Conforme Silva (2014, p.55), “o estudante com deficiência, como qualquer outro, necessita participar das aulas, das atividades em sala de aula e em outros espaços”. A proposta é que

Eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos estudantes em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 2003, p.24).

Nessa perspectiva, o caderno apresenta ao professor sugestões de trabalho com diversos estudantes com deficiência, destacando a importância da Tecnologia Assistiva nesse processo de alfabetização. Assim sendo, o caderno em destaque – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva – traz a concepção da educação inclusiva, apresentando possibilidades de adaptação de atividades e jogos que podem ser trabalhados com todos os estudantes.

Portanto, a proposta deste caderno é refletir sobre a teoria e a prática da alfabetização matemática na perspectiva do letramento, pois a perspectiva é de que sejam possibilitados meios para que o conhecimento seja construído dentro do tempo de cada um, considerando as peculiaridades de cada sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se a grande importância que foi a publicação desses cadernos na coleção do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Destacamos o fato de o professor ter acesso a textos que possibilitassem refletir sobre a educação inclusiva e, sobretudo, pensar em estratégias que pudessem colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes em um mesmo espaço, representando um marco na história da formação de professores na educação básica no Brasil, durante o período do programa.

Assim sendo, de acordo com a análise realizada nos dois cadernos do PNAIC que trazem a discussão da educação inclusiva, intitulados respectivamente: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclu-

siva, pudemos constatar que ambos os cadernos têm como base conceitual o paradigma da inclusão. A concepção de inclusão como direito, bem como o respeito à diferença, estão presentes nos fundamentos que permeiam a discussão e as atividades propostas em cada caderno analisado.

Nessa direção, é possível verificar que os marcos legais que dão sustentação à discussão sobre educação inclusiva até a época em que os cadernos foram escritos estão presentes nos dois cadernos, tanto o de Língua Portuguesa quanto o de Matemática. Com relação à concepção de alfabetização, é importante ressaltar que ela foi adotada nos cadernos na perspectiva do letramento, a qual está alinhada aos demais cadernos que compõem a coletânea do PNAIC.

Constatamos, ainda, que os cadernos trazem uma reflexão fundamentada no paradigma inclusivo, à medida que apresentam as particularidades inerentes às pessoas com deficiência, mostrando ao professor as possibilidades de trabalhar com esse público-alvo da educação especial de forma igualitária e equitativa, para isso, ambos tiram o foco da deficiência e o colocam nas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** (217 [III] A). Paris, 1948.

ASFORA, Rafaella. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Apoio à Gestão Educacional Brasília. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BARDIN, Laurence **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: UNESCO, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Lei da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10436&ano=2002&ato=5c3g-3ZE5ENNpWTcd1>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6949&ano=2009&ato=8dec3Y61UeVpWT233>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União** - Seção 1 – Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização. In: CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 28 maio 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção: Cotidiano Escolar).

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MARINÓSSON, Gretar L. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe docente. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; MOURÃO, Carlos Antônio Fontenele Mourão. A alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades. In: CADERNO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **A alfabetização de crianças com deficiência**: uma proposta inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2012.

GRANDO, Regina Célia; PELLATIERI, Mariana. Práticas de letramento matemático escolar no ciclo de alfabetização: jogo e resolução de problemas. In: SILVEIRA, Everaldo et al. (org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento**: letras e números nas práticas sociais. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016. 388 p.il.

VIANNA, Carlos Roberto; SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da. A questão do currículo e da... escola? Sociedade? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação Inclusiva. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CAPÍTULO 5

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PNAIC 2013

Amanda Kelly Ferreira da Silva
Ana Cláudia R. Gonçalves Pessoa

INTRODUÇÃO

Os professores estão sempre em busca de encontrar as melhores estratégias para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, no que concerne aos conteúdos do currículo escolar. A aprendizagem é algo complexo e, quanto mais os professores tiverem consciência dessa complexidade, mais fácil será encontrar os melhores procedimentos para mediar esse processo e, assim, atingir o objetivo desejado.

Destacamos aqui que aprendizagem não é uma simples transferência de conteúdos por parte dos professores, por isso é tão importante a contextualização dos conteúdos curriculares para o processo de ensino e aprendizagem. Contextualizar a aprendizagem significa problematizar conteúdos, fazendo a vinculação com a realidade, situando no contexto ao qual estão inseridos e ampliando o olhar. Assim, a contextualização é um processo dialético, como defendido por Morin (2000):

O conhecimento das informações ou dos dados isolados em seu contexto é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados no seu contexto

para adquirirem sentido. Para ter sentido a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do próprio contexto no qual se anuncia. (MORIN, 2000, p.36).

Pensar na contextualização é pensar na interdisciplinaridade ligada a um processo bem mais complexo, que é a transposição didática. Quando pensamos na transposição didática, devemos considerar que, mesmo antes de entrar na sala de aula, os educadores enfrentam o desafio de transformar o conteúdo técnico em conteúdo possível de ser ensinado na sala de aula, conforme cada ano de escolarização. Nesse sentido:

A transposição didática é entendida como um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em objeto de ensino, é denominado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.31 apud PINHO ALVES, 2001)

Esses três conceitos estão intrinsecamente ligados no processo de ensino e aprendizagem. Um não é possível de acontecer sem o outro, entretanto, a contextualização dos conteúdos, como destaca Almeida (2007), é, sem dúvida, fundamental para a transposição didática.

Quando pensamos na Educação do Campo, esse ensino contextualizado faz ainda mais sentido, logo, a contextualização da educação desempenha um papel fundamental, que é o de repensar as escolas dentro desses contextos. A contextualização vem para possibilitar aos estudantes a aprenderem a valorizar a cultura, a sabedoria do povo, construindo uma visão crítica do seu entorno e, a partir do conhecimento do lugar, compreender-se nesse contexto, situando-se nele com capacidade de intervir. Como nos diz Martins (2006, p.29), “a educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa”.

Para se pensarem e se efetivarem práticas contextualizadas, a formação continuada dos professores é um dos fundamentos que pode ajudar. A formação continuada passa a figurar nas políticas públicas somente a partir do final dos anos 80, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, e no decorrer dos anos 90, com a aprovação das Leis 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 9.424/96, que implantou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi atualmente substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) (BRASIL, 2012).

Com o parecer 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, a Educação do Campo passa a ter instrumentos legais aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Como nos diz o próprio parecer,

o campo, nesse sentido mais do que perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. (CALDART, 2002, p. 50).

E é em um campo de lutas e debates que as políticas de Educação do Campo vão se delineando no país, tendo como protagonistas os movimentos sociais. Entre os avanços ocorridos na Educação do Campo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge como mais uma forma de fortalecimento dos sujeitos e conhecimentos dos povos do campo. Com a proposta de formação de professores, com foco na alfabetização, esse programa passa a existir com o objetivo de melhoria da qualidade no ensino e aprendizagem dos estudantes do campo.

Esse programa de formação apresentou um conjunto de cadernos específicos, que foram usados na formação de professores alfabetizadores do campo no ano de 2013. Compreendendo a importância dessa proposta, o objetivo deste estudo foi identificar os princípios da Educação do Campo para a alfabetização, presentes nos 8 cadernos do PNAIC 2013 destinados a essa modalidade.

Inicialmente, trataremos neste artigo da Educação do Campo como uma realidade construída historicamente, com o objetivo de refletir sobre o processo de luta da população campesina na valorização da terra e da sua identidade, o que justifica uma proposta de formação voltada para a sua especificidade. Outro aspecto discutido será a organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo, com ênfase nas características das escolas multisseriadas e nos desafios presentes com esse tipo de organização. Posteriormente, apresentaremos a metodologia e os resultados do estudo, seguidos das considerações finais.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REALIDADE CONSTRUÍDA HISTORICAMENTE

Debater a Educação do Campo implica compreender a construção do sistema capitalista, que tem historicamente subordinado o campo à cidade, levando a uma desvalorização da população campesina. Em contrapartida, emergem os movimentos de valorização pela terra como espaço de sobrevivência, e esta luta também é pela educação.

Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre a Educação do Campo, em especial nos 8 cadernos de formação do PNAIC, em que se defende que esta ocorra como um processo de ampliação cultural e de renovação de valores das pessoas do campo, o que exige uma prática alfabetizadora que articule o que o aluno aprende na escola e fora dela.

Essa reflexão se faz necessária para entendermos se há articulação entre os princípios da Educação do Campo para a alfabetização, que estão postos na proposta formativa do PNAIC, com a luta construída pela população campesina. Além disso, um olhar para as características da Educação do Campo justifica um conjunto de cadernos destinados à discussão das especificidades dessa população.

O CAMPO BRASILEIRO

Os debates em torno das questões agrárias no Brasil têm várias nuances que marcam o campo brasileiro. Stedile (2005) entende o conceito de questão agrária como “um conjunto de interpretações e análises da

realidade, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira.” (STEDILE, 2005, p.18).

A corrente que predomina sobre as questões agrárias é que os portugueses se apropriaram do território brasileiro devido à sua supremacia econômica e militar. Após o domínio das terras, estas foram organizadas para a produção de produtos agrícolas tropicais necessários à sociedade europeia. A mão de obra era escrava e tinha como proprietários da terra a coroa portuguesa.

Quando a mão de obra escrava foi substituída pelos trabalhadores assalariados, a grande preocupação era que não caíssem nas mãos dos ex-escravos; para isso, a Lei n. 601/1850 foi editada para formalizar a propriedade privada. Essa foi a consagração do latifúndio no Brasil, pois a lei regulamentou e consolidou o modelo de grande propriedade rural, sendo a base legal, até os dias de hoje, para a estrutura desonesta da propriedade de terras no Brasil.

Com a abolição da escravatura, no ano de 1888, milhares de escravos migraram das fazendas para as cidades. A lei das terras é também a mãe das favelas nas cidades brasileiras. Para ser possível a substituição da mão de obra escrava, trouxeram da Europa “mais de 1,6 milhão de camponeses pobres” (STEDILE, 2005, p.27).

Com a crise de 1929, ocorreu o fomento da indústria brasileira, sendo a questão agrária subordinada à indústria. Isso fez com que o movimento campo cidade aumentasse, impulsionando o crescimento de problemas sociais.

Na década de 1960, período do golpe militar, as questões agrárias foram militarizadas, ocorrendo “regularização fundiária”. Com o processo de redemocratização, as questões ligadas à terra voltam a se destacar, tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) à frente. Em diversos períodos da História, existe um fortalecimento do processo de concentração de terras, tendo, em contrapartida, uma enorme crise vivenciada pelos trabalhadores rurais.

O MST é o herdeiro do processo histórico de luta e resistência do campesinato brasileiro (CALDART, 2004, p.107). É importante compreen-

der a importância desse movimento, que tem um caráter formativo, como: a ocupação da terra, o acampamento, a organização do assentamento, o pertencer ao MST e a ocupação da escola (CALDART, 2004). O movimento também discute os processos educativos, defendendo uma escola do campo com uma identidade própria, voltada para as suas necessidades.

Essa defesa da escola do campo pode ser percebida nos cadernos de formação. Percebe-se, no material, uma reflexão sobre a necessidade de se debruçar sobre as particularidades das escolas do campo, o que implica na adoção de metodologias distintas das escolas da cidade. Além disso, está presente nos cadernos uma discussão sobre o fenômeno da nucleação, prática comum no Brasil, que leva ao fechamento das atividades da escola do campo e matrícula das crianças nas escolas da cidade. Essa prática da nucleação enfraquece as identidades dos estudantes e o vínculo com seus espaços.

DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Atualmente, o termo educação rural está sendo substituído pela Educação do Campo, tendo em vista que as lutas dos povos do campo constroem outro projeto de educação. Segundo Molina e Jesus (2004, p.1), “o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os seus sujeitos”. A nova concepção não aparece de repente, ela fundamenta-se em um projeto de escola que reflete as lutas empreendidas por esse segmento, sendo, sobretudo, uma prática social. Segundo Molina (2009, p.32),

um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradei-

ras de coco, enfim, filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente partir dos trabalhos no território campesino.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se difere da educação rural, tendo em vista que é construída por e para todos os sujeitos, práticas sociais, territórios que constituem o campo. Ela se apresenta como uma defesa da ampliação das oportunidades dos camponeses em criar e recriar as condições de existência no campo. Sendo assim, não cabe mais o termo Educação Rural, já que nele está implícita uma educação pensada e executada pelas elites dominantes. O termo Educação do Campo pressupõe, por sua vez, o redimensionamento da educação do trabalhador no campo, a partir do seu próprio trabalho, que cria e recria os processos educativos.

Assim, o termo Educação do Campo foi concebido na preocupação de construção de um campo teórico que se diferencia da Educação Rural. Mançano (2004) afirma que “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projetos político-pedagógico vinculado a causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (MANÇANO, 2004, p.142).

Portanto, neste capítulo, o campo é entendido como um espaço repleto de vida, onde os sujeitos podem trabalhar, estudar, morar com dignidade e com sua identidade cultural. Assim, fazemos referência a “um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2002, p.5 *apud* CARVALHO, 2008).

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As escolas brasileiras são diversas e estão inseridas em diferentes contextos, por isso, se faz necessário ter um olhar atento para cada realidade. Na realidade das escolas do campo, podemos encontrar a organização das escolas e turmas no modelo de ciclo; outra forma que está mais presente nas formas de organização das turmas na zona rural é por turmas multisseriadas, que atende às necessidades das comunidades em que há

poucos estudantes de cada ano escolar.

Entendemos que esse é um modelo que apresenta alguns desafios aos professores, pois demanda deles uma diversidade de estratégias para atender à grande heterogeneidade presente nas turmas. Entretanto, descobrir maneiras de trabalhar com a heterogeneidade fazendo dela um recurso que favoreça a aprendizagem se coloca como uma dificuldade presente em todos os grupos. E, assim, nos aponta Rego (1997):

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível nas interações em sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança e do professor imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1997, p.88).

Não obstante todos os desafios, esse é o modelo de organização que consegue garantir que os estudantes não tenham que se deslocar para outras regiões mais distantes. Esse direito é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), quando aponta, em seu artigo 23, que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Portanto, é necessário um projeto de Educação do Campo atrelado ao seu desenvolvimento, possibilitando aos sujeitos a valorização do seu lugar, sua origem, combinando os estudos com o trabalho, com a cultura,

baseando-se sempre na organização coletiva, de forma a desenvolver posturas capazes de viabilizar a transformação social. Por isso, a permanência das crianças em suas próprias comunidades favorece o fortalecimento das relações no espaço em que está inserida.

Assim sendo, é possível perceber que há uma preocupação com a formação continuada dos professores que atuam em escolas do campo, portanto, com a alfabetização no campo. Esse olhar cuidadoso e necessário para a Educação do Campo é o que pretendemos evidenciar ao buscar analisar os cadernos de formação.

Como os materiais voltados para essa modalidade lidam com as especificidades presentes nesse tipo de educação? Pensar o ensino dos estudantes do ciclo de alfabetização é um desafio que se apresenta em qualquer espaço, seja no urbano ou rural, pela própria dimensão do trabalho com a língua.

Portanto, para que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) possa contribuir com o fortalecimento das identidades dos povos do campo, é preciso que haja uma articulação com a comunidade a qual está inserido, fortalecendo, assim, as práticas sociais e culturais da escrita e leitura.

METODOLOGIA

O PNAIC, no ano de 2013, teve como foco principal o trabalho com linguagem, e o material de formação foi composto por 36 cadernos:

- Cadernos com orientações gerais sobre a apresentação e o funcionamento do programa de formação proposto pelo PNAIC: Caderno de Apresentação (1), Caderno de Formação (1).

- (1) Caderno voltado para à discussão sobre diferentes formas de avaliação educacional e de aprendizagem, apresentando exemplos de avaliação para cada eixo de ensino da Língua Portuguesa (leitura, escrita, oralidade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) e discussão sobre a importância do acompanhamento da aprendizagem para os anos 1, 2 e 3 do ensino fundamental.

- (1) Caderno de educação especial.
- (24) Cadernos divididos em 8 unidades com temáticas diversificadas, com foco na alfabetização para os anos 1, 2 e 3 do ensino fundamental.
- (8) Cadernos da Educação do Campo, divididos em 8 unidades temáticas, as mesmas apresentadas no conjunto dos 24 cadernos mencionados acima, porém direcionadas para as especificidades do campo. Esse conjunto de cadernos corresponde ao material que será foco deste estudo.

Para atingirmos o nosso objetivo - o de identificar os princípios da Educação do Campo para a alfabetização presentes no conjunto dos cadernos do PNAIC 2013 destinados a essa modalidade -, analisamos os 8 cadernos da Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa usados na formação dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores no ano de 2013. Este estudo adotou uma abordagem metodológica qualitativa e de cunho documental.

Realizamos uma leitura dos cadernos, buscando mapear nos materiais analisados os princípios da Educação do Campo para a alfabetização defendida pelo programa. Para o tratamento dos dados, utilizamos como base a análise de conteúdo categorial, proposta por Bardin (2002). De acordo com a autora, “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores).” (BARDIN, 2002, p.130).

Os cadernos da Educação do Campo estavam divididos em 8 unidades, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1: Cadernos da Educação do Campo usados na formação do PNAIC em 2013.

Unidade	Título do Caderno
1	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo
2	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
3	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
4	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
5	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
6	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
7	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.
8	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: As autoras (2021)

PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO DO CAMPO DE ACORDO COM O PNAIC

Antes de discutir os princípios que norteiam a Educação do Campo presente no PNAIC, convém enfatizar a concepção de alfabetização defendida pelo Programa e que aparece articulada aos princípios da Educação do Campo. O material defende uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, nesse sentido, são contemplados, de modo articulado, o ensino do SEA, da ortografia e da produção, e a compreensão de diferentes gêneros textuais orais e escritos que circulam em inúmeras esferas sociais de interação.

Ao discutir a organização curricular, encontramos no Caderno da unidade 1:

Em uma perspectiva sócio-histórica, embora sejam considerados aspectos relativos à progressão escolar, os educadores têm como ponto de partida a ideia de que a construção de conhecimentos novos não ocorre necessariamente de forma linear, nem

sua aprendizagem é um processo mecânico de acúmulo de informações “depositadas” sobre os estudantes (concepção presente nos antigos métodos de ensino na alfabetização). Por isso, reiteramos que, na ação pedagógica, as dimensões do fazer relativas às diferentes práticas sociais estejam estreitamente articuladas ao ensino. [...] Assim, o princípio de articulação entre escola e outros espaços sociais é que deve orientar a organização temporal do currículo. As experiências sociais das comunidades devem ser o ponto de partida para a definição das prioridades, de modo a se fortalecer as capacidades de ação individual e coletiva dos estudantes. (BRASIL, 2012a, p. 11-12).

O PNAIC, portanto, assume a perspectiva de uma alfabetização viva, em que as crianças se apropriam da leitura e escrita de modo ativo, assumindo tais práticas como socialmente construídas. Nessa perspectiva, o trabalho articulado de todas as dimensões da alfabetização prepara os sujeitos para assumir diferentes papéis sociais.

Nessa discussão, é possível perceber, a partir da leitura dos cadernos do campo, alguns princípios que perpassam as discussões presentes no material. São eles: valorização das singularidades identitárias; associação entre processos pedagógicos, políticos e culturais; realidade como base para a produção de conhecimento; interdisciplinaridade; inclusão; ludicidade.

Nos materiais analisados, percebe-se fortemente uma discussão voltada para a valorização das singularidades identitárias, princípio também apontado por Molina (2009). Nesse aspecto, há a proposta para se reconhecer e se valorizar as diferenças que permeiam as comunidades do campo, bem como a necessidade de aproximar as crianças dessas realidades. Assim, sugere-se que sejam valorizados pela escola os saberes das comunidades e que possam dar sentido às práticas escolares, fortalecendo os vínculos entre as crianças e as comunidades em que se inserem.

No Caderno da unidade 1, é enfatizado que

é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. (BRASIL, 2012a, p.10).

Quando a aprendizagem se transforma nessas ações concretas, extrapolando os muros da escola, fortalece os vínculos e a integração das crianças com sua comunidade. Esse aspecto é também evidenciado no Caderno 8, quando trata da avaliação e a progressão dos estudantes no ciclo de alfabetização.

Refletir sobre os processos de avaliação e progressão escolar coerentes com os princípios e organização da Educação do Campo implica, por um lado, em termos de clareza quanto aos objetivos que esperamos atingir no ciclo de alfabetização e, por outro lado, em (re)criarmos dinâmicas do cotidiano escolar que possibilitem às crianças do campo se inserir em práticas educativas contextualizadas, nas quais se afirmem como sujeitos de identidades coletivas e individuais [...]. Isso significa que a transformação de práticas avaliativas na escola deve ser feita de modo a que os saberes (conhecimentos e práticas) dos povos do campo sejam valorizados e integrados ao fazer educativo. (BRASIL, 2012h, p.8).

No caderno da unidade 2, é afirmado que o sentimento de pertencimento também deve compor o processo de alfabetização, pois

O lugar de onde se vê e vive o mundo não pode ser esquecido nas propostas de alfabetização para

as escolas rurais, pois é suficientemente clara a concepção de que não dá para ter no campo uma escola que pensa e (de)forma a partir dos ideais identitários das cidades. Fortalecer a identidade dos sujeitos do campo é um dos papéis centrais da escola. Esta identidade tem relação com o projeto de desenvolvimento defendido e com a clareza política e prática cultural de seus sujeitos. Não se trata de diferenciar campo e cidade, mas de situá-los desde a história e projeto de vida dos sujeitos, da dinâmica da região, e do funcionamento do país e do mundo. É importante frisar que a Educação do Campo não propõe um fechamento, ao contrário, quer abrir ao mundo, ao novo, a formação dos sujeitos do campo. (BRASIL, 2012b, p.16).

Como referido na citação acima, o fortalecimento das singularidades identitárias está vinculado à clareza política e cultural dos sujeitos, assim, chegamos a mais um princípio defendido nos cadernos, o princípio da associação entre processos pedagógicos, políticos e culturais.

A proposta de alfabetização defendida nos cadernos discute um currículo vivo, flexível e articulado com as identidades das diversas realidades das escolas do campo. Esse currículo é construído não apenas com o que está prescrito nos documentos oficiais, mas na prática diária de professores. Essa compreensão de currículo é importante, principalmente quando se trata da Educação do Campo.

No espaço do campo, contextos de vida das crianças que fazem parte da nossa discussão são territórios de disputas. O PNAIC, ao abrir espaço para uma discussão específica sobre as particularidades do campo, traz reflexões sobre os direitos de formação voltados para essas realidades que divergem da escola da cidade. No caderno da unidade 6, encontramos:

No bojo dessa questão, insere-se a reflexão acerca do lugar da alfabetização no processo educativo. Ao adotarmos a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, concebemos que

a escola, ao alfabetizar o estudante, ajuda-o não apenas a dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas contribui para que ele possa, individual e coletivamente, atuar de forma autônoma em diferentes esferas sociais, produzindo e compreendendo textos de diferentes gêneros, ou seja, agindo por meio desses textos. (BRASIL, 2012c, p.12).

Não se trata apenas de desenvolver habilidades de leitura e produção de textos, mas é necessário também desenvolver o vínculo com o seu espaço, a sua terra. No processo de alfabetização, as realidades diversas das escolas do campo devem se fazer presentes, e a intencionalidade pedagógica deve estar articulada para a transformação social e a emancipação dos sujeitos. Não se pode trabalhar nessa perspectiva desconsiderando as singularidades de cada realidade.

A partir dessa discussão, a realidade como base para a produção de conhecimento é indispensável. Nesse sentido, pode-se falar de um ensino contextualizado, à medida que se busca vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação, compreende-se que o conhecimento é adquirido para ser usado no dia a dia. Na unidade 6, é apontado como o ensino contextualizado pode fazer parte da realidade da escola, como podemos ver no extrato abaixo.

No caso da Educação do Campo, as experiências dos sujeitos em suas diversas matrizes são o ponto de partida para o planejamento da ação didática. Há, portanto, uma estreita relação entre os objetivos delineados e o ambiente (escolar e extraescolar) que acolhe os passos planejados para a consecução desses mesmos objetivos (BRASIL, 2012c, p. 8)

Assim, o professor cria situações semelhantes as que estão presentes no dia a dia do aluno e o faz interagir ativamente, de modo intelectual e afetivo, aproximando-o do conhecimento científico, o que atribui significado ao conhecimento. A unidade 7 indica que

Em escolas do campo, alfabetizar crianças em contextos reais e significativos de leitura e escrita não é uma tarefa simples. Não podemos esquecer que associada à compreensão de qual currículo adotar nestas escolas está a discussão sobre os diferentes contextos nos quais nossas crianças estão inseridas (climas, ciclo agrícolas, cultura de produção, tradições, etc.) e as tensões políticas e ideológicas subjacentes à compreensão da Educação do Campo. (BRASIL, 2012d, p.9).

Como tratado anteriormente, não é simples desenvolver o processo de alfabetização articulando os conteúdos curriculares, as diversidades dos ambientes das crianças e todas as tensões subjacentes à compreensão da Educação do Campo. Para se aproximar dessa realidade e de toda a sua complexidade, é importante que o estudante faça as conexões entre os conhecimentos, para que possa mudar a si mesmo e transformar o seu ambiente, como salientado por Morin (2000). Essa perspectiva nos leva a mais um princípio presente nos materiais de formação do campo do PNAIC: o princípio da interdisciplinaridade.

O desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar favorece o pensamento crítico, permite que problemas concretos possam ser analisados por meio da integração de conhecimentos distintos, contribuindo para a compreensão da sociedade e suas contradições e, ainda, para o fortalecimento das identidades dos povos do campo. No caderno da unidade 1, já podemos evidenciar esse princípio:

Dentre outros princípios gerais que devem nortear a Educação do Campo está o da prática interdisciplinar, em que, a partir de um problema ou tema de interesse das crianças, diversas áreas do conhecimento possam ser mobilizadas em sua abordagem. (BRASIL, 2012a, p. 12).

Sugere-se que o planejamento docente articule os interesses e a realidade das crianças com os direitos de aprendizagem propostos para

aquele ano de ensino, a partir de uma integração entre diversas áreas do saber, contribuindo para a compreensão da sociedade e suas contradições e para o fortalecimento das identidades dos povos do campo.

Outro princípio presente nos cadernos é o da inclusão. Os materiais chamam a atenção para as múltiplas diversidades presentes no campo. Nesse aspecto, identificamos ênfases em relação às heterogeneidades sociais e econômicas, de percurso escolar e individuais¹⁰. Com relação às heterogeneidades sociais e econômicas, observamos no caderno da unidade 1 alusão às diversidades relativas aos grupos sociais ao apontar que, em virtude das realidades diversas,

torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes. (BRASIL, 2012a, p.9).

Na unidade 5, encontram-se outros grupos sociais, além da referência de que cada um desses grupos apresenta diferenças de hábitos alimentares, crenças, formas de relação com a natureza, dentre outras:

Entre as populações do campo, podemos distinguir diferentes grupos sociais, tais como os Sem Terra, Agricultores Familiares, Quilombolas, Povos Indígenas, Pescadores, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais, dentre outros. (BRASIL, 2012f. p.34)

¹⁰ A classificação dos tipos de heterogeneidade utilizada neste artigo é baseada na pesquisa Heterogeneidade e Alfabetização: concepções e práticas, coordenada por Telma Ferraz Leal e Ana Cláudia Pessoa.

Com base no que referimos anteriormente sobre ensino contextualizado, é importante que seja inserido no planejamento temáticas com foco nas especificidades de cada um desses grupos sociais. Assim, na unidade 5, encontramos:

Por ser o tema da produção de alimentos e da relação entre agricultores e mercado consumidor uma questão central para os movimentos sociais das populações do campo, entendemos que essas temáticas podem ser exploradas com mais profundidade, inclusive, por possibilitar o mapeamento dos saberes dos estudantes e da comunidade em que a escola está inserida. (BRASIL, 2012f, p.37).

Outras heterogeneidades discutidas nos cadernos estão atreladas às heterogeneidades de percurso escolar, de modo mais específico às diversidades de nível de conhecimento, como podemos observar no extrato do caderno da unidade 7, a seguir.

[...] trata-se de considerar que, numa turma multisseriada, é inevitável a presença de crianças com conhecimentos bastante variados em relação ao sistema de escrita, leitura, oralidade e produção de texto. Podemos encontrar, por exemplo, crianças que ainda não dominam a correspondência letra-som; outras que não reconhecem as letras do alfabeto por seus nomes e formatos; outras que produzem textos e leem com autonomia. (BRASIL, 2012d, p. 11).

Apesar de a citação se referir às turmas multisseriadas, sabemos que, em qualquer sala de aula, encontram-se diferentes níveis de conhecimentos. Os cadernos se referem às turmas multisseriadas porque essa é uma realidade que se destaca na educação do campo. Esse tipo de organização das escolas, ao mesmo tempo que traz dificuldades no planejamento das

atividades por parte do professor, possibilita a realização de bons trabalhos, com foco na heterogeneidade, como apontado em algumas pesquisas (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2010; HAGE; BARROS, 2010; SÁ, 2015).

Como exemplo, a realização de atividades diversificadas de acordo com o nível e o tipo de aprendizagem das crianças; a presença de diferentes agrupamentos para realização de atividades específicas, de acordo com os objetivos didáticos do professor, entre outras estratégias didáticas para se trabalhar com a heterogeneidade em sala de aula.

É importante reconhecer as diversidades presentes, pois isso implica uma variação nas formas de ensinar, já que as crianças não aprendem do mesmo modo, nem no mesmo ritmo. Quando se trata da aprendizagem da escrita, por exemplo, as crianças precisam elaborar uma série de conceitos, conhecimentos que não são óbvios para elas.

Assim, é preciso uma metodologia de alfabetização que leve em conta todas as complexidades do processo de aprendizagem da escrita, considerando as hipóteses construídas pelas crianças, ao mesmo tempo que se possam gerar novas reflexões, que contribuam para a continuidade dos seus avanços (MORAIS, 2012).

O extrato do caderno da unidade 7, a seguir, salienta dificuldades na elaboração do planejamento e aponta outras heterogeneidades: diferentes tipos de conhecimento (heterogeneidade de percurso escolar) e diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes (heterogeneidades individuais).

Muitas são as angústias dos professores que trabalham nas escolas do campo no momento de planejar suas atividades para contemplar a multiplicidade de saberes e ritmos diferenciados em turmas, muitas vezes multisseriadas, uma vez que estas exigem um cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e da relação escola-comunidade. (BRASIL, 2012d, p. 8).

Como podemos observar, os cadernos da Educação do Campo apresentam uma discussão com base no princípio da inclusão, evidenciando a

necessidade de o ensino contemplar as diversidades do grupo que fazem parte da comunidade escolar, adequando os componentes curriculares às especificidades das realidades do campo e das necessidades das crianças.

Outro enfoque dos cadernos é o princípio da ludicidade, que torna a aprendizagem em sala de aula torna divertida e eficaz. A atividade lúdica proporciona a interação, a valorização cultural e a aprendizagem de novos conhecimentos. Na unidade 4, encontramos a seguinte afirmação sobre o ensino lúdico:

Desse modo, podemos compreender que as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico. Tais práticas expressam um arcabouço de práticas históricas passadas de geração a geração e, no contexto do campo, devem ser resgatadas e incorporadas às rotinas didáticas escolares, considerando que a aprendizagem pode se efetivar ludicamente. (BRASIL, 2012e, p. 11).

Além das brincadeiras que já fazem parte do dia a dia da criança, entendemos que o lúdico também está presente nas situações didáticas na quais se aprende com alegria e satisfação. A unidade 3 traz a seguinte afirmação:

Isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade – inclusive da língua escrita como objeto cultural e social. (BRASIL, 2012g, p. 9).

Para entender o significado da atividade lúdica na vida da criança, é necessário que consideremos muitos aspectos envolvidos, como a preparação para a vida, o prazer de atuar livremente, as possibilidades de

repetir experiências e as realizações simbólicas. Por meio da ludicidade, “a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente” (SANTOS, 1999, p.20).

Como podemos perceber, os seis princípios discutidos neste capítulo estão articulados com a concepção de alfabetização defendida pelo PNAIC, além disso, favorecem uma reflexão sobre a Educação do Campo e suas especificidades, bem como fortalecem a discussão sobre a importância da manutenção das escolas nas áreas rurais, considerando a diversidade presente em cada contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a importância do processo de formação continuada proposta pelo PNAIC, direcionada aos professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo e compreendemos que ele reforça que a alfabetização do campo deve considerar o contexto histórico e sociocultural dos alunos, a partir de práticas alfabetizadoras contextualizadas.

A formação de professores para atuação em escolas campesinas deve ser concebida abrangendo preocupação com o campo social dos diferentes grupos que lutam pela sobrevivência nesse espaço, ou seja, o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam camponeses, quilombolas, indígenas ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Nesse sentido, o PNAIC apresentou, no ano de 2013, uma proposta de formação continuada com foco em linguagem. No conjunto de materiais elaborados para uso na formação nesse ano, encontram-se cadernos com discussões voltadas para a Educação do Campo. Esse aspecto evidencia que o programa compreende que a educação do campo difere da educação da cidade e, por essa razão, é necessário discutirmos o processo de alfabetização de acordo com as necessidades da população campesina.

Compreendemos a importância dos referidos cadernos na visibilidade frente às políticas de formação continuada de professores. Para Caldart (2002), construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos.

Diante dessa constatação, o objetivo neste estudo foi identificar os princípios da Educação do Campo para a alfabetização presentes nos 8 cadernos do PNAIC 2013, destinados a essa modalidade. A partir da análise realizada nos materiais, percebemos a presença de princípios fortemente vinculados às especificidades da Educação do Campo: a valorização das singularidades identitárias; associação entre processos pedagógicos, políticos e culturais; a realidade como base para a produção de conhecimento; a interdisciplinaridade; a inclusão; a ludicidade.

O PNAIC buscou, com essa perspectiva formativa, contribuir para a transformação social e educativa, considerando a educação como prática social, como um espaço de contradições e sínteses culturais feito por professores e alunos, contribuindo para que esses sujeitos assumam um papel de reflexão constante e um trabalho de seleção do conteúdo de forma compartilhada, vendo-os como produtos históricos e espacialmente construídos e situados.

Por fim, o material analisado nos aponta uma proposta de formação continuada de professores que atuam nas escolas do campo, que busca considerar o contexto histórico e sociocultural dos alunos, a partir de práticas na perspectiva do alfabetizar letrando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 2002.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo no ciclo de alfabetização**: perspectivas para uma educação do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade.** Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo:** a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização para o Campo:** respeito aos diferentes percursos de vida. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brincando na escola:** o lúdico nas escolas do campo. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas.** Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas de campo.** Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Organizando a ação didática em escolas do campo.** Brasília: MEC, SEB, 2012h.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** v. 5. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: **Por Uma Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. **Práticas de leitura de homens e mulheres do campo:** um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire - Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

HAGE, Salomão; BARROS, Oscar. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo,** v.3, n.1, p.348-362, mar./set. 2010.

MANÇANO, Bernardo. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. In: RESAB. **Educação para a convivência com o semiárido brasileiro**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2006.

MOLINA, M. C. **Cultivando princípios, conceitos e práticas da Educação do Campo**. Belo Horizonte: Presença Pedagógica, v. 15, p. 30-39, 2009.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 5).

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINHO ALVES, Jose. Regras da transposição didática aplicada ao laboratório didático. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v.17, n.2, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÁ, Carolina Figueiredo de. **Alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. 2015.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda (1960-1980)**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CAPÍTULO 6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE OS CADERNOS DE MATEMÁTICA DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Ana Paula Nunes Braz Figueiredo
Darlene Camargo Gomes de Queiroz
Glauce Vilela Martins
Luciana Ferreira dos Santos
Michaelle Renata Moraes de Santana

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Os cadernos de formação de Educação Matemática, objeto de análise deste artigo, foram criados no segundo ano do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2014. O objetivo desses cadernos era subsidiar e orientar professores na organização do trabalho em sala de aula, fazendo uso de textos de autores do campo da Educação Matemática e de relatos escritos de professores que exemplificam e demonstram, de forma prática, conceitos e métodos abordados.

Os cadernos de formação do PNAIC eram norteadores do trabalho docente e, como todo material pedagógico, sua análise pode desvelar suas concepções de formação continuada e ensino de Matemática. Assim, temos os seguintes questionamentos: qual era a concepção de formação continuada de professores que ensinam matemática expressa nos cadernos de Matemática do PNAIC 2014? Quais eram as concepções de ensino da Matemática presente no caderno?

Neste artigo, temos o propósito analisar as concepções de formação continuada de professores que ensinam matemática expressas nos cadernos do PNAIC 2014. A importância dessa análise se justifica pelo fato de que os cadernos servem de apoio aos docentes para que revejam e aprimorem suas práticas de ensino na matemática.

Na segunda seção, realizamos uma breve contextualização dos cadernos; na terceira, trazemos as memórias, que são análises de um grupo de formadoras relacionadas ao trabalho com cada um dos cadernos; na quarta, descrevemos os procedimentos metodológicos desenvolvidos para chegarmos às nossas categorias de análise; e na quinta e sexta seções, desenvolvemos uma análise sobre as concepções de formação de professores que ensinam matemática e concepções de ensino da matemática; por fim, tecemos as considerações finais.

CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CADERNOS

No âmbito do Programa Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), em 2014, foram produzidos 8 cadernos que discutiam diversos temas do campo da educação matemática, como a organização do trabalho pedagógico; quantificação; registros e agrupamento; construção do sistema de numeração decimal; operações e resolução de problemas; geometria; grandezas e medidas; estatística e saberes matemáticos, e outros campos de saber.

Ainda, um caderno de apresentação de alfabetização matemática, um caderno de jogos e dois de referências (Educação Inclusiva e Educação Matemática do Campo), que apresentamos a seguir.

Caderno de Apresentação – Alfabetização Matemática: explicita os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização, destacando o papel da ludicidade e do brincar como fundamentais para aproximação ao universo da criança no processo da construção do conhecimento. Apresenta discussões acerca dos direitos de aprendizagem em matemática na perspectiva do letramento, como um instrumento para a leitura do mundo.

Caderno 1 - Organização do trabalho pedagógico: tem como característica a comunidade de aprendizagem da sala de aula, com vistas à

alfabetização matemática de todos os alunos, bem como destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização; apontar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico; e compartilhar vivências de professores que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem de Matemática de todos os alunos

Caderno 2 - Quantificação, registros e agrupamentos: discute diversas dimensões do conceito de números, estabelecendo relações de semelhança e de ordem, utilizando critérios diversificados para classificar, seriar e ordenar coleções; identificar números em diferentes contextos e funções; quantificar elementos de uma coleção, utilizando diferentes estratégias; comunicar as quantidades, utilizando a linguagem oral, os dedos da mão ou materiais substitutivos aos da coleção; representar graficamente quantidades e compartilhar, confrontar, validar e aprimorar seus registros nas atividades que envolvem a quantificação dentre outros aspectos.

Caderno 3 – Construção do sistema de numeração decimal: oferece subsídios que permitam ao professor encaminhar a construção do Sistema de Numeração Decimal (SND) em situações lúdicas, favorecendo a investigação, pelas crianças, das regularidades do sistema de numeração decimal para compreender o princípio do posicional de sua organização.

Caderno 4 - Operações na resolução de problemas: dá continuidade aos conceitos abordados nos Cadernos 2 e 3, focando, dentro da perspectiva do letramento, os procedimentos operatórios em situações-problema. Oferece subsídios teóricos e práticos para amparar práticas pedagógicas no trabalho com as situações aditivas e multiplicativas.

Caderno 5 – Geometria: mostra a importância de se trabalhar de forma contextualizada os conteúdos de Geometria, mas não deixando de abordar o cuidado didático ao tratar da linguagem para não gerar possíveis confusões conceituais, as quais podem persistir ao longo da vida acadêmica do estudante.

Caderno 6 - Grandezas e Medidas: mostra os objetivos do caderno quanto aos direitos de aprendizagem a respeito das grandezas comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo. Incentiva o uso de partes do corpo para medições de tais grandezas, uso e criação de jogos, traz algumas sugestões de textos para leitura sobre medidas e trabalha com exemplos do dia a dia.

Caderno 7 - Educação estatística: trabalha a educação estatística, fornecendo ao professor elementos que permitam o planejamento de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes a reconhecer e produzir informações, em diversas situações e diferentes configurações.

Caderno 8 - Saberes matemáticos e outros campos do saber: retoma objetivos dos cadernos anteriores, oferecendo elementos aos professores para ampliarem as abordagens, aproveitando contextos e situações-problema que contribuem para que os estudantes aprendam relações, fatos, conceitos e procedimentos matemáticos que sejam úteis tanto para resolver problemas reais quanto para desenvolver o raciocínio lógico.

Caderno - Jogos na Alfabetização Matemática: teve como objetivo auxiliar no trabalho pedagógico e ampliar as potencialidades no desenvolvimento de conceitos matemáticos e no processo de alfabetização matemática. O material foi dividido em duas partes. A primeira parte inicia uma discussão a respeito do jogo como metodologia que favorece a aprendizagem de conceitos matemáticos, bem como o desenvolvimento de uma série de capacidades e atitudes, a partir da intencionalidade pedagógica do professor. O caderno subdivide essa primeira parte apresentando encaminhamentos metodológicos para situar o professor ao iniciar o jogo, durante o jogo e ao final do jogo, problematizando diversas situações que podem ser desenvolvidas em cada momento do jogo.

É importante destacar a defesa ao uso dos mesmos jogos na educação inclusiva, apresentando sugestões, no caso de crianças cegas, as adaptações necessárias. A segunda parte é voltada à apresentação dos jogos destinados a auxiliar no processo de alfabetização matemática, no qual estão divididos nos eixos Números e Operações, Pensamento Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas, Educação Estatística.

Salienta-se que cada jogo apresenta seções de aprendizagem, que destaca os conceitos matemáticos possíveis de serem trabalhados, os materiais necessários para o desenvolvimento dos jogos, o número de jogadores, bem como apresenta uma seção que descreve uma série de possibilidades de problematizações que orientam a ação docente no início, durante e ao final do jogo.

Caderno de referência – Campo: analisa as relações que se estabelecem entre a educação do campo e a educação matemática; apresenta um

histórico da educação do campo brasileira; amplia conhecimentos sobre aspectos legais referentes à educação do campo; aprofunda conhecimentos sobre a relação entre educação do campo e a educação matemática; apresenta diferentes práticas sociais da realidade campesina como disparadoras do trabalho com a alfabetização matemática.

Caderno de referência – Inclusão: amplia conhecimentos sobre aspectos legais referentes à educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial; ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. no contexto da inclusão escolar, ou seja, a trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE; compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, participação e aprendizagem deles; e encaminhar práticas pedagógicas de alfabetização matemática para alunos com necessidades específicas.

A proposta dos cadernos tinha como princípio norteador a interdisciplinaridade e, assim, estabelecer um diálogo importante com outras áreas do saber, posto que a proposta de formação visava a continuidade ao trabalho iniciado no primeiro ano do programa, nos cadernos de Linguagem. Sendo assim, a correlação entre áreas de conhecimento era inevitável. O diálogo ocorria no interior dos textos e na organização dos cadernos de um modo geral. Por exemplo, a Geografia, notadamente a Educação Cartográfica (um dos Direitos de Aprendizagem), evidencia-se quando do trabalho com a construção de esquemas e mapas, junto com e pelas crianças.

Assim, se estabeleciam fios condutores entre as áreas do conhecimento, mas uma série de oportunidades que favorecem intervenções dos professores para que se estabeleçam novas relações. A seguir, apresentaremos as memórias das formadoras sobre os cadernos de formação.

MEMÓRIAS DOS(AS)FORMADORES(AS)

Buscamos trazer as memórias que são análises de um grupo de forma-

doras relacionadas ao trabalho com cada um dos cadernos. Acreditamos que, ao utilizá-los, os(as) formadores(as) também eram formados pelos cadernos.

Os cadernos do PNAIC 2014 provocaram determinadas ações, análises, críticas, e uma justificativa de seu itinerário promoveu nosso exercício de pensar. Acreditamos que recordar as experiências vividas através dos cadernos possibilita o resgate da nossa trajetória como formadores, do que aprendemos.

Caderno de Apresentação – Alfabetização Matemática

Este caderno apresentava a concepção de formação continuada, os princípios formativos, a estrutura dos encontros, as estratégias didáticas e os demais cadernos que seriam trabalhados. Assim, promoveu uma discussão interessante sobre formação continuada e a estrutura do PNAIC, bem como apresentou as seções que estruturou todos os cadernos:

- **Iniciando a conversa:** Introduz as ideias gerais do caderno e apresenta seus objetivos;
- **Aprofundando o tema:** Apresenta um conjunto de textos que permite conduzir reflexões variadas sobre o assunto;
- **Compartilhando:** Apresenta sugestões de atividades para serem realizadas durante o encontro de formação;
- **Para saber mais:** Esta seção apresenta a indicação de uma série de livros, artigos, itens e vídeos comentados e de fácil acesso, para que o professor se aprofunde nos temas que julgar necessário;
- **Sugestões de atividades para os encontros em grupos:** A seção encaminha possibilidades de trabalho para os encontros de formação. Deve-se sempre ter em conta que, orientados pelas leituras e atividades, outros caminhos podem e devem ser seguidos.
- **Atividades para casa e escola:** Esta seção tem como principal objetivo potencializar uma das maiores qualidades do Pacto

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a reflexão sobre a realidade de sala de aula, pautada por discussões teóricas e pesquisas na área da Educação Matemática.

Embora apresentássemos essas propostas de estratégias formativas, buscávamos deixar claro que não se tratava de uma “receita de bolo”, ao contrário, esperávamos que os orientadores de estudo desenvolvessem nos seus municípios ações formativas que atendessem a realidade de seus professores. E, assim, lhes garantisse o pensar crítico, a criatividade e uma formação conceitual.

Caderno 1 - Organização do trabalho pedagógico

Este caderno teve como principais objetivos caracterizar a comunidade de aprendizagem da sala de aula com vistas à alfabetização matemática de todos os alunos, e destacar a intencionalidade pedagógica como elemento essencial no processo de alfabetização. Dentre os principais temas, o ambiente de aprendizagem, considerado como aquele em que a cultura matemática, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar. O caderno propunha salas de aulas com relógios, calendários, quadros numéricos, fitas métricas, jogos matemáticos etc.

Além dos materiais fixos, na sala de aula materiais utilizados em atividades e expostos em barbantes. O ambiente de aprendizagem matemática proposto no caderno estimulava a aprendizagem, para além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, “realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos” (CADERNO1, 2014, p.5).

Caderno 2 – Quantificação, Registros e Agrupamentos

Neste caderno, tivemos a oportunidade de promover discussões calorosas sobre os conceitos de alfabetização matemática, inserindo palavras como numeramento. As concepções de ensino da matemática foram tratadas na análise desse texto e explicitadas no caderno. Muitos orientadores de estudo relataram que estavam sendo iniciados no mundo do letramento matemático; para eles, letramento se restringia a língua portuguesa.

As falas dos orientadores de estudo descreviam práticas de professores em que lápis de cores, pegadores de roupas, tampinhas e anéis de garrafas, pega varetas, entre outros objetos, passaram a ser utilizados para quantificar, ordenar, classificar, agrupar etc. Os relatos de experiência exitosas da seção, compartilhando presentes nos cadernos, de fato, cumpriam seu propósito, posto que ampliar e discutir conceitos matemáticos possibilitava a reflexão sobre relatos de experiência e sequências didáticas, estimulava os professores a elaborarem ou adaptarem encaminhamentos metodológicos sugeridos e refletir sobre os textos contidos na seção “Aprofundando o Tema”, discutir sobre encaminhamentos sugeridos por livros didáticos etc.

Caderno 3 – Construção do Sistema de Numeração Decimal

No encontro formativo dessa temática, reafirmou-se o pressuposto de que, durante o ciclo de alfabetização, os conceitos matemáticos devem ser abordados a partir de situações lúdicas, como os jogos que envolvem contagem de objetos, apoiados nas regras do sistema. Um grande destaque foi a proposta de construção da Caixa Matemática, com o objetivo de disponibilizar materiais que ficassem para os estudantes no trabalho com contagem, agrupamento e registros. Os cursistas apresentaram muita criatividade e uma riqueza de materiais na construção das “caixas matemáticas” por professores em seus municípios.

Caderno 4 – Operações na resolução de problemas

Um aspecto fundamental no trabalho com a resolução de problemas em sala de aula é o olhar dos professores para os modos de resolução e de aprendizagem das crianças. Em uma ação formativa em Pernambuco, ao se trabalhar este caderno, foram apresentadas diversas situações-problemas com estratégias elaboradas por crianças na resolução. Os cursistas puderam evidenciar a importância da interpretação da situação proposta para ser resolvida pelos estudantes, as táticas desenvolvidas na resolução, a reflexão sobre essas estratégias, o incentivo na comparação entre as respostas obtidas e análise de estratégias que levam a erros.

Caderno 5 - Geometria

A oportunidade de trocar experiências e poder discutir como a geometria deve ser trabalhada, de forma contextualizada e segura, sem provocar danos conceituais na vida acadêmica dos estudantes, de forma lúdica e criativa. Um apurado de atividades envolvendo os conteúdos de geometria, mostrando atividades diversas com uso de jogos, materiais reciclados, tangram, entre outros, foram de grande relevância para as formações.

Caderno 6 - Grandezas e Medidas

Outro tema pouco trabalhado em sala de aula, conforme relatado pelos professores nos encontros formativos do PNAIC no Estado de Pernambuco, mas de grande relevância discutida nesse caderno, foi explorado e vivenciado na prática nos dias de formação, desenvolvendo-se atividades como, por exemplo, construção de calendário, receitas culinárias, uso de tabelas, sugestões de leituras, sites sobre o tema, uso de materiais reutilizados, como garrafa pet e, por último, a “caça ao tesouro”, uma das atividades desenvolvidas em que todos participaram e puderam observar como as grandezas e medidas estão presentes no nosso dia a dia e podem ser exploradas em sala de aula.

Caderno 7 – Educação Estatística

No encontro formativo que evidenciou o trabalho com a Estatística, ficou evidente a necessidade de aprofundamento dos conteúdos referentes aos direitos de aprendizagem desse eixo. É importante ressaltar que houve um envolvimento muito grande por parte dos orientadores de estudo no desenvolvimento do ciclo de investigação, onde foi desenvolvida uma pesquisa-atividade pelos orientadores de estudo, no momento do processo formativo, e foi vivenciada cada etapa da pesquisa no processo formativo.

Destaca-se, também, o envolvimento dos orientadores no desenvolvimento dos conceitos referentes à classificação e organização, construção e interpretação de gráficos e tabelas, aos tipos de problemas de combinação, bem como as demandas cognitivas referentes à probabilidade.

Caderno 8 – Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber

A experiência evidenciada no encontro formativo em que foram desenvolvidos os conteúdos do Caderno 8 evidenciou conceitos referentes à matemática utilizando-se D'Ambrosio (1990) como referência, a partir de contextos significativos para crianças do ciclo de alfabetização. Em outra ação formativa, em Pernambuco, ao se trabalhar este caderno, destaca-se o momento dedicado ao entendimento e construção de problemas matemáticos a partir da classificação proposta por Chica (2001); durante as discussões, ficou evidente a necessidade de utilização de situações-problema desafiadoras e contextualizadas.

É importante salientar que o trabalho com problemas contextualizados perpassou campos conceituais da matemática, suas relações numéricas e a aprendizagem de conceitos e procedimentos.

Caderno - Educação Matemática do Campo

Este caderno nos fez refletir e repensar a nossa prática docente, na medida em que foi possível entender a necessidade de adequarmos a matemática às especificidades do campo, sem que deixássemos de lado os conceitos matemáticos. Lecionar em uma escola no campo é muito mais do que pequenos ajustes, como “trocar nos enunciados dos problemas balas e pirulitos por sementes ou peixes”, é, acima de tudo, respeitar as histórias e vivências trazidas por cada aluno, fazendo com que o seu pertencimento campesino esteja presente na sala de aula.

Caderno - Educação Inclusiva

Diferentemente dos demais cadernos, este não pretendeu usar como eixo central a matemática. Ao contrário, nos fez repensar o conceito de inclusão e destacar as diversas políticas públicas que amparam a educação especial. Por meio deste caderno, retomamos o diálogo sobre a necessidade de respeitarmos o diferente e pensarmos, na prática, como ensinar a partir das individualidades, limitações e dificuldades dos alunos.

No decorrer da sua leitura, foi possível compreender um pouco mais sobre as inúmeras deficiências e transtornos, além da oferta de várias

atividades para um atendimento especializado. O caderno evidencia a necessidade de que a escola assuma seu papel de inclusão ao invés de simplesmente agregar ou agrupar, reforçando, assim, a ideia de exclusão.

Caderno – Jogos na Alfabetização Matemática

O trabalho com este caderno não foi feito de forma isolada; em cada encontro formativo, tivemos a oportunidade de discutir, a partir dos direitos de aprendizagem, as diversas possibilidades proporcionadas pelos jogos no processo de Alfabetização Matemática. Salienta-se que a vivência do jogo Travessia do Rio, localizado no eixo de Números e Operações do caderno, teve sua problematização ampliada, voltada ao eixo da Estatística, sendo discutidos alguns aspectos da probabilidade, fornecendo, assim, maior potencial pedagógico na utilização do jogo em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvermos as análises, recorreremos à pesquisa de cunho qualitativo, por considerarmos suas características pertinentes para nossa análise, uma vez que o professor/pesquisador pode utilizar várias técnicas de coleta de dados e estratégias para registrar e analisar os dados. D

e acordo com Bardin (2016), por meio dessa metodologia, é possível fazer o tratamento do conteúdo, de forma a apresentá-lo de maneira diferente no âmbito dos métodos e técnicas. Para tanto, recorreremos ao que preconiza a autora sobre a análise de conteúdo, como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Com o objetivo de analisar as concepções de formação continuada de professores que ensinam matemática, expressas nos cadernos do PNAIC 2014, buscamos identificar a concepção de ensino da matemática. Para tanto, tomamos como referências os textos presentes nos cadernos.

A exploração e a organização dos registros foram o momento mais desafiador do trabalho. Iniciamos pela leitura dos textos, anotando afirmações relevantes dos autores, procurando agrupá-las por confluência e

divergência, no sentido de sistematizar e apreciar as diferentes concepções de formação continuada e concepção de ensino da matemática. Após a leitura exploratória e organizativa, procuramos identificar os eixos estruturantes mais importantes dos textos e categorizamos em torno dos enunciados, apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 – Organização das categorias

Categorias	Subcategorias
Concepção e princípios de formação continuadas	Ampliar e repertório de saberes
	Orientar a ação docente
	Aprofundar conhecimentos
	Colaboração
	Diálogo
	Socialização
	Engajamento
	Prática reflexiva
Concepção de ensino da matemática	Alfabetização/letramento matemático: diferentes contextos e práticas culturais
	Alfabetização/letramento matemático: ambiente alfabetizador
	Alfabetização/letramento matemático: gêneros textuais
	Alfabetização/Letramento matemático: ação pedagógica ativa e problematizadora
	Alfabetização/Letramento matemático: numeramento

Fonte: As autoras (2021)

Com essa categorização, procuramos compreender, criticamente, os cadernos em seu conteúdo, as significações sobre a formação de professores que ensinam matemática e a concepção de ensino de matemática. Dessa forma, fomos construindo os elementos norteadores para desenvolvermos nossas análises, apresentadas a seguir.

OS CADERNOS PNAIC DE MATEMÁTICA - CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A partir da análise dos cadernos de matemática, identificamos uma concepção de formação e princípios pedagógicos que norteavam a formação do PNAIC de Matemática em 2014. Nas subcategorias *ampliar repertório, orientação da ação docente e aprofundar conhecimento*, é possível identificar que a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais do ensino fundamental tinha a intencionalidade de contribuir de forma significativa para que este profissional desenvolva, de forma crítica e criativa, sua prática pedagógica-didática, de modo a possibilitar aos estudantes competências e habilidades necessárias para resolver situações-problema em seu cotidiano, como é possível observar nos trechos a seguir:

Formação de alfabetização matemática visam **proporcionar ao professor um repertório de saberes** que possibilitem desenvolver práticas de ensino de matemática que favoreçam as aprendizagens dos alunos. (BRASIL, Caderno 1, 2014, p. 5)

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele deve refletir um **processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico**, articulando a atividade escolar, **as práticas culturais e sociais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação**. 1, 2014, p.7)

[...] uma das principais tarefas colocadas, hoje, ao professor é procurar trabalhar a partir de experiências comuns entre os alunos, de modo que a educação escolar possa acontecer valorizando os conhecimentos que eles já possuem. Nesta unidade examinaremos algumas evidências sobre os conhecimentos das crianças no que diz respeito às medidas, apresentando sugestões aos professores de como desenvolvê-los e, sempre que possível, alertando-os sobre como evitar possíveis equívocos. Refletiremos sobre como as crianças pensam as medidas, esperando contribuir para que os leitores/professores possam planejar atividades adequadas para suas turmas. (BRASIL, Caderno 6, 2014, p. 13)

Observamos que esta concepção de formação continuada busca articular aspectos da racionalidade prática necessários para gestão dos processos de ensino e aprendizagem, as práticas culturais e sociais também presentes na escola. Para Imbernón (2011), a formação continuada ou em serviço do professor deve transcender a concepção de formação como mera atualização científica, pedagógica e didática, e se transformar na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

No caderno de apresentação foi possível identificar os princípios que indicam a concepção de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Princípios como: diálogo, colaboração, socialização, engajamento, indicam uma concepção de formação de professores pautada numa concepção, que reúne a dialética, a reflexiva e a investigativa, baseia-se nas necessidades dos sujeitos e nos contextos educativos e é denominado de racionalidade prática.

A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.

O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual, os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, Caderno de Apresentação, 2014, p.10-11)

Os princípios apresentados acima se materializam no Caderno de Apresentação e nos Cadernos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, Educação do Campo e Educação Inclusiva, posto que os professores tinham, através das estratégias formativas, aprofundamento do tema, leitura de relatos de experiência, sugestões de leitura, leitura deleite com literatura infantil e atividades da seção. Assim, compartilhando experiências de ação prática/teoria/prática, operacionalizadas na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

Autores compreendem que a formação de professores nessa perspectiva implica que o professor, ao construir seu conhecimento prático, no exercício do seu trabalho, reflita na ação e depois sobre a reflexão que fez na ação (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1991; GARCIA, 1999; ZEICHENER, 1993, 1997; TARDIF, 2002, entre outros). Essa concepção está pautada na racionalidade prática, na reflexão na ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação, conceitos elaborados por Schön (1992), em que o professor se assume como profissional reflexivo.

De acordo com Imbernón (2011), a formação profissional do professor não se resume a um amontoado de conhecimentos teóricos sem sentido prático, pelo contrário, chama-nos atenção para refletirmos e percebermos que esta formação precisa ultrapassar a inércia e a imaterialidade dos conhecimentos. Por outro lado, tais conhecimentos devem se tornar materiais, na medida em que o professor exerce sua prática pedagógica, momento em que concretiza no ambiente escolar seu coletivo de saberes enquanto docente.

CONCEPÇÃO DE ENSINO DE MATEMÁTICA PRESENTES NOS CADERNOS DO PNAIC

Nesta categoria, buscamos identificar a concepção de ensino da matemática presente nos cadernos de matemática no PNAIC 2014. Em um breve olhar sobre a literatura que discute esse tema, encontramos três concepções: a primeira compreende o ensino como a transmissão e a aprendizagem como a recepção dos conhecimentos, definindo o professor como o transmissor e o estudante como uma “tábula rasa” ou “folha em branco” a ser preenchida pelo professor.

Uma segunda concepção, baseada no behaviorismo, concebe a aprendizagem com base na fragmentação do conhecimento. Se essa tendência teórica, por um lado, atribui ao estudante um papel, de certa forma, ativo no processo de aprendizagem, pode, por outro lado, levá-lo a centrar sua atenção nos fragmentos do conhecimento, impossibilitando, muitas vezes, a aprendizagem do conceito como um todo.

Finalmente, uma terceira concepção transfere para o estudante a corresponsabilidade pela sua própria aprendizagem, na medida em que o coloca como ator principal nesse processo. Nesse cenário, cabe ao professor o papel de mediador, ou seja, de elemento gerador de situações que propiciem o confronto de concepções, cabendo ao estudante o papel de construtor de seu próprio conhecimento.

Essa concepção está pautada na perspectiva sociointeracionista da aprendizagem, baseada, sobretudo, nas ideias de Vygotsky, partindo do princípio de que a aprendizagem implica a construção dos conceitos pelo próprio estudante, na medida em que o aprendiz é desafiado a colocar em confronto antigas concepções e levado à elaboração dos novos conceitos pretendidos pela escola.

Identificamos que os cadernos de matemática do PNAIC 2004 aproximam-se dessa concepção, mas também é possível identificar uma concepção de Letramento Matemático, que, na perspectiva apresentada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), caracteriza-se como “a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos” (OECD, 2012).

A exemplo do que entendem Aguiar e Ortigão (2012), as concepções

de Letramento Matemático do PISA assumem um o papel social da Educação Matemática, como a de responsabilidade em estabelecer o elo entre os conteúdos escolares e o cotidiano do aluno, posto que, para a OECD/PISA, o letramento matemático é a capacidade de um indivíduo de identificar e apreender o papel que a matemática representa no mundo, sabendo utilizar esse conhecimento de forma que satisfaça as suas necessidades gerais do cotidiano do indivíduo.

Nessa perspectiva do letramento, o Caderno 3 aponta a importância de práticas culturais diversas no estabelecimento do Sistema de Numeração Decimal e os aspectos históricos na construção desse sistema que, hoje, é utilizado como padrão pela maioria das sociedades. Na seção “Aprofundando o tema”, destaca-se que:

deve fazer parte da rotina pedagógica da sala de aula o registro diário dos números maiores de dez, estimulando a escrita e a leitura em diferentes contextos significativos: agenda/calendário, quantos somos hoje, pontuação de jogos, endereços, números de telefones, marcação das casas de uma trilha, marcação de preços, lista de compras, entre outros. (BRASIL, Caderno 3, 2014, p.32)

O Caderno 4 enfatiza que o trabalho com as operações deve estar imerso em situações-problema e o uso das operações em diferentes contextos e práticas sociais. No capítulo intitulado “As operações, as práticas sociais e a calculadora” evidencia-se que

Na leitura de um jornal, de uma revista, de um livro de literatura, ao assistir um vídeo, o professor deve estar atento à matemática que ali está presente, podendo lançar problemas aos seus alunos, fazendo com que a alfabetização matemática faça sentido às crianças. (BRASIL, Caderno 4, 2014, p.70)

No Caderno 6, identificamos trechos em que o conteúdo matemático assume um papel social em relação ao tema Grandezas e Medidas:

Deste modo percebe-se que a integração da abordagem de Grandezas e Medidas com outros conteúdos da Matemática e outras áreas do conhecimento fornece abertura para uma discussão ampliada com temas que são urgentes para a nossa sociedade favorecendo mudanças de atitudes e procedimentos. Dessa forma, cada aluno poderá aprender a participar da construção de alternativas para melhorias da comunidade em que vive, desenvolvendo características de autonomia que poderão refletir na sua atuação como cidadão. (BRASIL, Caderno 6, 2014, p. 20)

Identificamos que o letramento matemático se iniciava na orientação de um ambiente alfabetizador, no Caderno 1 propunha que

A organização do trabalho pedagógico que situem o aluno em um ambiente de atividade matemática, possibilitando que ele aprenda, além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos; a realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimentos. (BRASIL, Caderno 1, 2014, p.5)

A sala de aula deve se constituir como um espaço no qual as crianças ficarão imersas no processo de apropriação da leitura e da escrita da língua materna, bem como da linguagem matemática, com ampla exposição dos alunos aos materiais impressos que nos envolvem cotidianamente e possibilitam explicitar a função social da escrita. Veremos a importância da presença nesse espaço de materiais que remetam também para a função social da Matemática, como: gráficos, tabelas, informações numéricas diversas, etc. (BRASIL, Caderno 1, 2014, p.6)

As brincadeiras e as expressões culturais da infância precisam estar presentes na sala de aula de modo a tê-la como um ambiente formativo/alfabetizador privilegiado e como um local em que ocorrem interações e descobertas múltiplas, repletas de significação. Nesse sentido, é importante que o professor, no momento de organizar a sala como um espaço para a Alfabetização Matemática, considere que brincar, imaginar, expressar-se nas múltiplas linguagens são direitos da criança, que contribuem para a aprendizagem e para o desenvolvimento delas. (BRASIL, Caderno 1, 2014, p.6)

Observamos, também, a preocupação com a organização do ambiente escolar para aprendizagem, quando se trata do eixo de Geometria.

O nosso país é rico em diversidade cultural e isso se reflete nas manifestações artísticas e nos artesanatos, como bordados, cestarias, tapeçarias e cerâmicas. Em sala de aula, o professor pode trabalhar as conexões da Geometria com a Geografia, História, Arte, Ciências, etc., com o objetivo de estudar diferentes culturas e a produção artística desenvolvida por elas. A partir desse estudo, o professor poderá levar objetos, figuras e vídeos que mostrem diferentes obras para estudar os conceitos, princípios e propriedades geométricas (BRASIL, Caderno 5, 2014, p. 35).

Os cadernos trouxeram a proposta de **ambiente alfabetizador**, como a possibilidade de brincadeiras, movimentos, investigações, produções de teorias provisórias pelas crianças, ao terem acesso aos gráficos, tabelas, calendários e informações que circulam socialmente. Ao aproximar as crianças desses **gêneros textuais**, o professor possibilita que a alfabetização ultrapasse as fronteiras da “continha pela continha” ou “escrever até 100 até tocar”.

Para D'Ambrósio (2004), já há uma compreensão de que a ideia de alfabetização como apenas habilidades de ler, escrever e contar é insuficiente para a formação do cidadão na atualidade. Concordamos com esse autor quando relata que a mera alfabetização é insuficiente para uma formação que conduza ao pleno exercício da cidadania.

Neste sentido, os cadernos trazem uma concepção de letramento matemático que exige dos professores uma outra relação com o conhecimento, posto que conduz a uma ação pedagógica ativa e problematizadora, pautada na resolução de problemas que considera o contexto cultural, social a família das crianças. O professor, nessa concepção, tem principal dever formar sujeitos com capacidade de usar a matemática de forma social e cidadão.

D'Ambrósio (2004, p. 36), por sua vez, apresenta os conceitos de matemática como um instrumento analítico que encerra “a capacidade de interpretar e manejar sinais e códigos e de propor e utilizar modelos na vida cotidiana”.

Assim, os cadernos, ao trabalharem na perspectiva do letramento matemático, contrapõem-se à concepção de ensino de matemática que dá primazia à exposição de conceitos e exercícios repetitivos. Observa-se no trecho a seguir:

Incentivar os alunos a falar, a escrever e a contextualizar sobre o número no seu cotidiano é uma de nossas tarefas como alfabetizadores. Isso exige clareza e objetividade para iniciar nosso trabalho pedagógico com atividades que permitam identificar aquilo que a criança já sabe. E isso varia de uma criança para outra, conforme suas vivências e experiências, seja no ambiente da família, da comunidade ou da escola. Precisamos reconhecer, como educadores e alfabetizadores, que nossas salas de aula se constituem de crianças com diferentes vivências e experiências.

Um trabalho adequado com os alunos possibilita o desenvolvimento de vários aspectos do pensamen-

to e entre eles destacamos as ações de conjecturar, experimentar, registrar, argumentar e comunicar procedimentos e resultados. (BRASIL, Caderno 5, 2014, p. 14)

Permeando toda a atividade que envolve a conjectura, experimentação, validação e argumentação está a comunicação. A comunicação entre as crianças tem como objetivo o compartilhamento das idéias, das conjecturas, dos procedimentos utilizados para desenvolver a tarefa e os registros realizados. (BRASIL, Caderno 5, 2014, p. 15)

Este caderno começa com um relato para evidenciar algo fundamental para o tratamento didático, com os primeiros anos, do tema Grandezas e Medidas: a necessidade absoluta de trabalhos nos quais as crianças se ponham mobilizadas em práticas efetivas de medições. Pouco adianta o professor construir materiais para as crianças apenas olharem, e pouco adianta o professor “falar sobre” o conteúdo que as crianças devem aprender sem que elas façam medições e adquiram o hábito de conversar entre elas sobre os resultados obtidos. (BRASIL, Caderno 6, 2014, p. 11)

Nota-se que essas concepções têm proximidade com as ideias de Letramento abordadas por Soares (2003) e David (2004), que fazem relação com os níveis de habilidades funcionais com o que também denominam de **Numeramento**. Nesse sentido, considera-se que são as mesmas ideias de Letramento apresentadas por Soares aplicadas à área da Matemática. Observamos nos trechos a seguir o conceito de numeramento.

Sabendo que o numeramento pressupõe não só dominar a linguagem aritmética, mas, principalmente, responder às demandas sociais do uso dos números, pode-se dizer que todo sujeito alfabetizado matematicamente é “numerado”? (BRASIL, Caderno 2, p. 58)

Compreender a alfabetização matemática na pers-

pectiva de numeramento é o mesmo que superar o evidente paradoxo entre as concepções sobre a aquisição do sistema linguístico e do sistema numérico. (BRASIL, Caderno 2, p. 59)

A partir dessa perspectiva, entendemos que o numeramento propõe que façamos o uso social das regras da linguagem matemática, apresentando domínio sobre as habilidades de comunicar, delinear estratégias, representar, raciocinar e argumentar matematicamente.

Quanto ao aspecto da escrita, podemos observar trechos em que, na preocupação com conceitos relacionados à geometria e em relação à leitura do mundo e do espaço que nos cerca, deve-se ter o cuidado didático ao trabalhar tais conceitos e não gerar confusões conceituais duradouras.

O professor, desde o ciclo da alfabetização, deve ter condições de favorecer a compreensão dos alunos sobre a distinção entre os significados dos termos usuais no cotidiano e os conceitos de Geometria. (BRASIL, Caderno 5, 2014, p.7)

Identificamos que a concepção de ensino de matemática presente nos cadernos está relacionada à concepção sociointeracionista da aprendizagem, que responsabiliza o estudante pela sua própria aprendizagem. Mas, também, está pautada numa concepção de letramento matemático, que assume um o papel social da educação matemática, como a de responsabilidade em estabelecer o elo entre os conteúdos escolares e o cotidiano do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o propósito de analisar as concepções de formação continuada de professores que ensinam matemática, expressas nos cadernos do PNAIC 2014, identificamos que os cadernos apresentavam uma concepção de formação continuada pautada na racionalidade prática, na reflexão, na

ação e pela reflexão sobre a reflexão na ação, conceitos elaborados por Schön (1992), em que o professor se assume como profissional reflexivo. Essa concepção converge com os princípios formativos adotados pelo programa, como diálogo, colaboração, socialização, engajamento, os quais reafirmam e reúnem a dialética reflexiva e investigativa.

Com relação à concepção de ensino da matemática, identificamos que converge com a concepção sociointeracionista de aprendizagem e Letramento Matemático, o que, a nosso ver, se constitui como uma ação-reflexão que se preocupa com as diversificadas práticas socioculturais de leitura, escrita, interpretação, argumentação, visualização e raciocínio que envolvem os sujeitos no contexto escolar e fora dele.

Deixamos aqui nosso questionamento: será que os cadernos influenciaram a concepção de ensino de matemática dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais?

Esperamos que sim!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G da S.; ORTIGÃO, M. I. R. Letramento em Matemática: um estudo a partir dos dados do PISA 2003. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 26, n. 42a, 2012, p. 1-22.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC/SEB, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 1: organização do trabalho pedagógico. Brasília: MEC/SEB, 2014c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 2: quantificação, registro e agrupamento. Brasília: MEC/SEB, 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 3:

construção do sistema de numeração decimal. Brasília: MEC/SEB, 2014e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 4: Operação e resolução de problemas. Brasília: MEC/SEB, 2014f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 5: geometria. Brasília: MEC/SEB, 2014g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 6: Grandezas e Medidas. Brasília: MEC/SEB, 2014h.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 7: Educação estatística. Brasília: MEC/SEB, 2014i.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno 8: Saberes matemáticos e outros campos de conhecimento. Brasília: MEC/SEB, 2014j.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno: Educação do campo. Brasília: MEC/SEB, 2014k.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno: Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEB, 2014l.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno: Jogos matemáticos. Brasília: MEC/SEB, 2014m.

CHICA, C. H. Por que formular problemas? In: SMOLE, K. S.; DINIZ, I. (ed.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 151-173.

D'AMBROSIO, U. Avaliação do alfabetismo matemático: intenções e possibilidades de pesquisa. In: FONSECA, M. (org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global; Ação Educativa Assessoria, 2004. p. 31-46.

DAVID, M. Numeramento e escolarização. In: FONSECA, M. (org.). **Letramento no Brasil**: habilidades matemáticas. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, 2004. p.65-90.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OECD. Pisa. **Assessment and Analytical Framework**: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511> - en. Acesso em: 19 fev. 2022.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. ZEICHNER, K. M. O professor reflexivo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Caxambu, 1997.

CAPÍTULO 7

A PROPOSTA DO ENSINO DE ARTE NO CADERNO DO PNAIC

José Ricardo Carvalho

INTRODUÇÃO

O ensino de Artes na escola vem passando por um amplo debate no espaço escolar, exigindo do professor uma nova postura diante dos conteúdos e procedimentos de apreciação e de produção artística a serem desenvolvidos na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Observamos, em sua trajetória histórica, uma série de transformações que romperam com antigas práticas de atividades artísticas com uma função pragmática voltada para a transmissão de ensinamentos moralizantes e pedagógicos. O ensino de Artes tinha pouca preocupação com os aspectos ligados à percepção estética e ao processo de criação, formação e desenvolvimento de sujeitos participantes da vida social e cultural.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte de 5ª a 8ª série, durante os primeiros anos do século XX, as atividades artísticas na escola enfatizavam a imitação e a cópia de modelos apresentados de maneira descontextualizada das condições de sua produção. As aulas de desenho (geométrico, natural e pedagógico) valorizavam a disciplina, o hábito de organização e o capricho dos trabalhos que eram apresentados nos murais no interior da escola. O teatro e a dança não faziam parte do currículo como disciplina obrigatória, eles eram incluídos na programação quando se pretendia ilustrar alguma data comemorativa com um repertório de coreografias e encenações relativamente fixos. Observa-se que o

ensino de Arte tinha como principal objetivo o domínio de técnicas que desejavam reproduzir padrões artísticos, tendo o professor como figura central na formulação e orientação dessas atividades de forma intuitiva.

Para se trabalhar com o ensino de Artes no mundo contemporâneo, é preciso, antes de tudo, reconhecer o valor da Arte para o indivíduo e para a sociedade. A Arte é uma prática que se difere das outras formas de produção de conhecimento objetiva e racional, pois valoriza a produção artística historicamente situada por uma coletividade, a experiência sensível do artista, as propostas estéticas para expressar ideias ou pensamentos produzidos em um espaço sociocultural. A arte tem o compromisso de experimentar e gerar possibilidades de expressão que inovam a linguagem para exprimir visões de mundo de maneira inusitada.

Além disso, a arte pode se configurar como uma atividade lúdica e terapêutica de autoconhecimento, na medida em que o indivíduo se desprende da realidade objetiva para vivenciar situações e sensações por meio de experiências simbólicas vinculadas ao imaginário social. Quando uma atividade assume uma fórmula repetitiva, ela perde o seu caráter criativo e artístico, podendo equivaler a uma prática comprometida com ações rotineiras efetuadas de forma mecânica, resultando em um certo automatismo das sensações para ler e exprimir a realidade.

A produção de arte encontra-se nos diferentes espaços sociais e pode ser vivenciada por todos os sujeitos que participam de práticas culturais envolvidas por formas de comunicação expressivas voltadas para o universo imaginário, subjetivo, criativo e recreativo. Sendo assim, todo saber artístico decorre da interação com os diferentes discursos que circulam na sociedade, portanto, todo ato de criação artística parte do conjunto de dados fornecidos pela cultura operada por meio do imaginário social, da fantasia e do senso estético.

A arte coloca a linguagem em um lugar diferente daquele que usamos no dia a dia, com funções pragmáticas. Na esfera prática, usamos a linguagem para nos comunicar de forma objetiva, sem suscitar para a sensibilidade estética; já na arte ocorre a exploração da percepção do sentido estético, reelaborando ideias por uma via lúdica e criativa sobre a linguagem. Para desenvolvermos a sensibilidade estética, é preciso ter contato com diferentes obras, a fim de ampliarmos o repertório de representações no plano artístico e cultural.

Neste contexto, observamos que o ensino de Arte tem o compromisso de cuidar da formação crítica, sensível e criativa do ser humano, explorando o saber estético em diferentes áreas de expressão artística: artes visuais, teatro, dança e música. Essas diferentes áreas foram objeto de reflexão, do ponto de vista teórico-metodológico, no caderno de Artes do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esse documento aponta para novos conteúdos e procedimentos fundamentais a serem implementados no ciclo da alfabetização. O caderno, objeto de estudo deste artigo, apresenta princípios para se trabalhar com o ensino de Artes nos anos iniciais, em uma abordagem contextualizadora, multicultural e interdisciplinar, valorizando os saberes que os alunos já possuem das práticas sociais de expressão artística.

Indagamos de que maneira a produção desse caderno contribui para a formação do professor alfabetizador, garantindo os direitos de aprendizagens vinculados ao ensino de Artes. Observa-se que o fascículo *Arte no ciclo de Alfabetização* (2015), voltado para a formação de professores alfabetizadores, corresponde a uma inovação do ponto de vista de um material específico dirigido a educadores dos anos iniciais, detalhando os objetivos e formas de abordar as artes visuais, teatro, dança e música para crianças que ainda não dominam a linguagem escrita. Diante dessa abrangência, a proposta adota uma concepção de ensino-aprendizagem interativa, explorando aspectos conceituais, teóricos e metodológicos inovadores para a apreciação estética e o fazer artístico criativo.

Diante do propósito de formação do aluno leitor e produtor de objeto de expressão artístico-cultural, o documento nos inspira a fazer diversas indagações. As primeiras perguntas são:

- a) Como educar o olhar dos alunos para apreciação de obras artísticas e participação de manifestações artísticas-culturais no ciclo da alfabetização?
- b) Que conteúdos podem ser levados para a sala de aula de forma significativa para os alunos que ainda não sabem ler?
- c) De que forma as diferentes linguagens podem ser inseridas no cotidiano da sala de aula? Estas perguntas suscitam muitas respostas para professores, pais e pesquisadores.

Alguns diriam que bastaria promover atividades de desenho, colagem e pintura, dança, teatro e música para inserir as crianças no mundo das Artes. Outros ficariam em silêncio, meditando sobre o próprio significado dos termos da produção artística e cultural da sociedade contemporânea. Alguns se sentiram inseguros porque não estudaram muitas disciplinas sobre os temas que abarcam a cultura artística, que muitas vezes se entrecruza com a cultura letrada. Para os próprios pesquisadores da área de Arte, esta pergunta pode corresponder a um grande enigma quando se remete à seleção dos conteúdos e tratamentos didáticos destes conhecimentos para crianças.

Diante das problemáticas levantadas, este trabalho, do ponto de vista metodológico, assume uma perspectiva analítico-interpretativista, a fim de examinar aspectos reflexivos e prepositivos do caderno de Artes do PNAIC (2015) na formação de alfabetizadores. Para tanto, apreciamos a proposta teórica-metodológica desenvolvida no corpo do caderno, acompanhando a formação concepção abordada de ensino de arte de maneira geral e no ciclo de alfabetização.

CONCEPÇÕES DO ENSINO DE ARTES

Observamos que o modo de abordar os saberes de ordem estética vem passando por profundas transformações e, por isso, a dificuldade de responder tão rapidamente como tratar pedagogicamente o ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental. Para responder às indagações apontadas, o Caderno de Artes do PNAIC realizou uma ampla discussão sobre o ensino de Artes, propondo procedimentos inovadores para as práticas de ensino das artes visuais, dança, música e teatro na escola.

Para compreender o processo histórico do ensino de artes no Brasil, os autores do caderno realizam uma breve revisão das três tendências que vigoraram na história da educação brasileira, com base em Ferraz e Fusari (2000, 2009). Sob a perspectiva das pesquisadoras mencionadas, o desenvolvimento das práticas de ensino de Artes está intrinsecamente relacionado à concepção estética e à perspectiva teórico-metodológica assumida pelos professores. Os procedimentos didáticos voltados para o ensino da Arte no ciclo de alfabetização têm caminhado, pelo menos, para três concepções e práticas distintas:

- a) o **diretívismo técnico**, no qual se trabalha com atividades pré-fabricadas ou mimeografadas para trabalhar habilidades mecânicas de adestramento do fazer artístico;
- b) o **espontaneísmo**, que promove uma visão de livre-expressão das produções dos alunos, na qual professor não interfere no processo de elaboração e desenvolvimento das atividades artísticas e ação criativa do aluno (pedagogia *laissez-faire*);
- c) e a concepção progressista crítico-social dos conteúdos, que tem como alvo uma compreensão crítica da realidade vivida, com vistas à transformação da sociedade em relação às desigualdades econômicas e culturais.

Na primeira concepção de ensino de arte, a atividade artística corresponde ao domínio de um conjunto de técnicas que não exigem grande elaboração do pensamento. Se o indivíduo tiver altas habilidades e destreza motora, poderá produzir Arte. Sendo assim, ensinar arte é desenvolver habilidades reproduzir modelos. Seguindo essa tradição, esse ensino propõe certas atividades, como: cobrir imagem, pintar dentro dos limites das linhas, fazer a cópia de um modelo, transformar uma matéria-prima bruta em um ornamento, reconhecer as cores e saber misturá-las dentre outras.

Sobre a segunda abordagem, que rompe com o ensino tradicional do ensino de Artes, existe a estimulação de uma perspectiva criativa que defende a livre expressão. Siebert e Chiarelli (2009, p.3015, grifo nosso) comentam:

De acordo com Barbosa (1979, p.44), “nossa grande renovação metodológica no campo da Arte-educação se deve ao movimento de Arte moderna de 1922”, com as ideias da livre-expressão infantil, que teve como idealizadores o escritor Mario de Andrade e a artista plástica Anita Malfatti, ambos participantes e idealizadores da Semana de Arte Moderna que aconteceu no Teatro Municipal de São Paulo. As obras expostas tinham a ideia de quebrar com os modelos europeus vigentes até então

e criar uma linguagem mais brasileira, seja pelas cores, que lembram a bandeira do Brasil, seja pela valorização dos elementos nacionais.

A Semana de Arte Moderna de 22, o Movimento de Educação por meio da arte defendido pelo filósofo Hebert Read nos anos 40 e as propostas da Escola Nova favoreceram uma nova postura em relação ao ensino de Arte no espaço escolar. A implantação de um novo paradigma tinha como objetivo romper com a importação de padrões europeus e com uma estética essencialmente mimética.

Neste novo programa, buscaram-se a valorização da livre expressão e o processo criativo como eixos centrais no trabalho de Artes na escola. Divulgou-se a necessidade de novas estratégias de ensino, exigindo-se cada vez mais a espontaneidade, a autonomia, a invenção e o desenvolvimento natural dos alunos na realização das atividades artísticas.

O movimento da arte moderna no ensino promovido pela “Escolinha de Artes” (Noema Varela) defendeu a atividade da livre expressão, explorando a descoberta a partir da vivência de experiências sensibilizadoras. Sob a influência dos estudos oriundos da psicologia difundiu-se a ideia da livre expressão, não havendo preocupação com a reprodução de objetos representados no plano objetivo a partir de um modelo a ser copiado.

Nessa nova abordagem, buscou-se explorar os impulsos íntimos do sujeito com liberdade de expressar, valorizando as tendências pessoais para reelaborar a realidade vivida em detrimento a um produto. Essa tendência valoriza o processo e não o produto artístico em si, pois explora a criatividade e o autoconhecimentos dos indivíduos que participam de dinâmicas coletivas de criação artísticas na forma de oficinas.

Ressaltamos que a tendência da *arte como livre expressão* tem alto valor no ensino de Artes e não deixou de existir nas práticas de ensino contemporâneas. Nas propostas de Brasil (2015), destacam-se atividades de jogos dramático e jogos teatrais no capítulo destinado ao teatro. Ela também aparece na unidade de dança, quando são apresentadas atividades de descoberta do corpo e de movimentos espontâneos para se expressar por meio de diferentes ritmos e gêneros musicais.

PROPOSTA TRIANGULAR DE ARTE-EDUCAÇÃO

Em uma concepção reflexiva, multicultural e interacionista adotada pela terceira abordagem, entende-se que a arte ultrapassa a atividade de livre produção artística, pois envolve a compreensão coletiva do que se faz individualmente e o que se faz na interação com outros nas trocas simbólicas. Por meio do desenvolvimento da percepção estética e do conhecimento do contexto histórico, tratamos da arte como uma atividade simbólica, elaborada no seio da cultura.

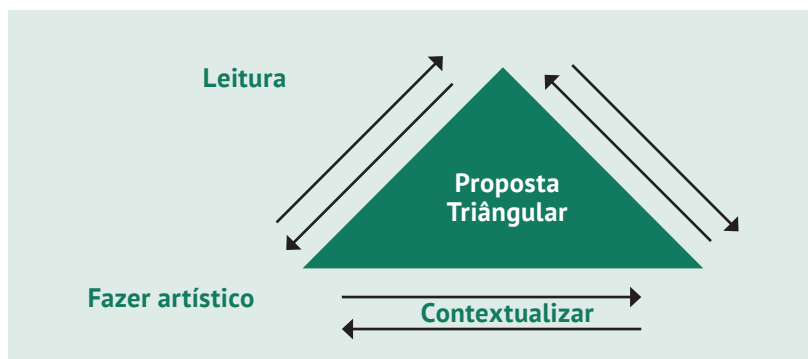
A arte é uma das formas de conhecimento humano mais complexo, devido à alta exigência de processos criativos e conexão com os diferentes discursos produzidos historicamente. O lugar na escola é inquestionável, pois aguça a leitura de mundo e estimula a produção de soluções estéticas propulsoras de interações sociais.

Uma das propostas de ensino de Arte, que aponta para os objetivos mencionados, assumida pelo caderno de Artes do PNAIC, foi a *Proposta Triangular* desenvolvida pela pesquisadora pernambucana Ana Mae Barbosa. Essa pesquisadora fez uma série de críticas em torno das práticas de ensino de Arte e propõe uma nova abordagem para explorar o saber estético de forma interdisciplinar, contextual e multicultural.

A proposta triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar / codificar, experimentar, informar e refletir. (BARBOSA, 2008, p. 70)

A sistematização de Ana Mae na década de 1980 aponta para um conjunto de reflexões voltadas para a compreensão do ensino de Arte, buscando conjunto de procedimentos mais compatíveis com um fazer reflexivo. Desta forma, as aulas de artes seriam compostas de três momentos que não seguem uma ordem preestabelecida: a *contextualização da arte*, a *leitura da obra de arte* e o *fazer artístico*.

Quadro 1: Esquema da proposta triangular



Fonte: O autor, com base em Barbosa (2008)

Na vertente da proposta triangular, observa-se a necessidade de o professor trabalhar em três esferas do conhecimento: fazer artístico (produção artística), leitura da obra de arte (crítica e estética) e contextualização da obra de arte (História da Arte). É importante ressaltar que a proposta triangular não constitui uma prescrição que engessa a ação do professor, visto que o ponto de partida para trabalhar com a arte pode derivar de diferentes questões, que tanto emergem de uma obra de arte clássica como de uma propaganda encontrada em uma revista.

A proposta triangular prevê a integração entre o contextualizar, o apreciar e o fazer artístico. Existe, nessa proposta, a preocupação de um espaço de criação do professor junto aos alunos, a fim de se organizarem ações coletivas de estudo, análise, produção e participação de eventos artístico-culturais.

A APRECIÇÃO DO OBJETO ARTÍSTICO

A leitura de uma obra de arte é um construto de sentidos que opera no plano cognitivo, afetivo e ideológico que circulam na vida social. Por esse viés, todo artista e todo apreciador de arte não são pessoas isoladas e fora da cultura. Toda leitura e toda criação artística resultam do diálogo entre o artista, o público e a obra. A interpretação está ancorada em valores e em informações advindas do universo sociocultural no momento da leitura.

Sendo assim, a arte consiste em práticas desenvolvidas no interior de diferentes práticas sociais que mobilizam os recursos estéticos para expressar a percepção sobre mundo e interagir com uma coletividade, podendo gerar sempre novas percepções a depender das relações realizadas em um dado contexto de interação. A grande questão, para o professor, é como ajudar o aluno a apreciar e produzir atividade artística de forma significativa para ampliar possibilidades de ver e expressar a realidade vivenciada no mundo contemporâneo, de forma crítica e sensível.

Logo, um dos caminhos para o arte-educador é promover um olhar instigador e problematizador sobre objetos artísticos, de forma a contemplá-lo mais atentamente, promovendo, assim, uma educação estética. O objeto artístico pode ser lido, sendo atrelado ao exercício da interpretação e da compreensão do movimento cultural promovido por diversas sociedades situadas no tempo e no espaço.

Uma das estratégias apresentada pelo PNAIC é o desenvolvimento de projetos que aprofundem uma determinada temática artística. Ao apreciarmos os elementos que compõem esse objeto artístico, na forma da pedagogia de projetos ou de sequência didática, estamos consubstanciando a leitura, analisando os elementos que se combinam para produzir um determinado efeito no contexto histórico-cultural.

Para apreciar uma manifestação artística, é preciso se remeter aos aspectos sensíveis manifestados no objeto artístico pelo seu código como: forma, cor, linha, ângulo, plano, perspectiva, volume, focalização, suporte, matéria prima. Vejamos uma proposta de análise no âmbito pedagógico:

Quadro 2: Atividade de apreciação de imagem

Vamos adivinhar o título destas duas obras?

Qual a sensação que as imagens podem gerar no público?

Pinturas de Picasso



Fonte: Atividade de leitura com quadros do Picasso

Na atividade proposta, o aluno é provocado a experimentar sensações diante das representações pictóricas, sem no primeiro momento conhecer a sua história. A compreensão de um objeto artístico é construída, a princípio, sensorialmente. O planejamento do trabalho de apreciação de uma manifestação artística exige do professor a exploração da linguagem e dos efeitos que o objeto provoca.

Desta forma, o aluno é convidado a entrar no universo sensível das obras: *Mulher chorando* (1937) e *Menina com um barco* (1938) de Pablo Picasso. Os alunos, de maneira intuitiva, têm a oportunidade de observar como artistas criam formas singulares de expressão, renovando princípios artísticos.

Na medida em que se apontam as crianças como protagonistas das ações de apreciação, execução, criação e reflexão acerca de manifestações artísticas e culturais diversas, considerando seus processos de identidade e de alteridade, entende-se que o estímulo à sua autonomia de pensamento e

ação seja fundamental. Isto é, professores do Ciclo da Alfabetização devem preocupar-se em favorecer o processo de escolhas e acesso aos materiais, em acolher de maneira atenta e significativa os processos singulares de apropriação e reflexão das crianças, suas hipóteses, comentários, percepções e ideias sobre si e sobre o mundo, impulsionando-as em seu percurso pessoal e coletivo de produção de sentidos. Considerando ainda que os mecanismos de apropriação e de produção e criação nas crianças são bastante interconectados, valorizar suas expressões pessoais nas diversas linguagens artísticas e corporais é pressuposto básico das práticas educativas, destacando e favorecendo assim sua autoria nas experiências, saberes e fazeres em Arte e Educação Física. (MEC, 2012, p.117)

Cada objeto de arte, no interior de uma cultura ou de um grupo de expressão social, elabora seus códigos. Dessa maneira, para ler uma obra é preciso considerar a mediação do professor que explora a temática abordada, a linguagem, a técnica, o propósito comunicativo e as expectativas do público apreciador.

A CONTEXTUALIZAÇÃO

Para interagir com objetos artísticos, é preciso mergulhar no universo da sua produção, visto que a obra é resultado do diálogo do artista com outras obras, com fatos de sua vida pessoal, com correntes de pensamento, com outras culturas que se diferenciam da sua, e com fatos históricos. Quanto mais informações o leitor de uma manifestação artística possuir, mais rica será a sua leitura.

A atividade de contextualizar toma como ponto de partida a experiência vivenciada pela criança e o legado cultural artístico produzido pela humanidade. Este segundo elemento decorre de conhecimentos que envolvem a história e a crítica de arte. Conhecendo um pouco da história da arte, o aluno está sendo convidado a apreciar compreender as relações políticas, culturais e sociais. Neste caso, pode-se observar as motivações

que movem o artista à criação de um objeto artístico, ajudando o aluno a compreender o processo de elaboração.

Pelo fato do fazer artístico está sempre ligado às condições de produção, a compreensão de um objeto de arte está vinculada a acontecimentos, a convicções, a valores que expressam uma visão de mundo da realidade. Como cada produtor de um objeto artístico enxerga a partir de um horizonte experiencial de forma singular, a produção de cada um será sempre única.

Uma das propostas da formação do PNAIC foi a indicação de obras encontradas nos acervos complementares. Esses fascículos recomendam a leitura de livros distribuídos pelo MEC para as escolas. Vejamos uma síntese que recomenda a leitura da biografia “Tarsila, menina pintora” no fascículo de acervos complementares (2012) que servem de base para uma série de atividades voltadas à contextualização de leitura dos quadros da artista.

Quadro 3: Recomendações do caderno completar para atividades contextualizadoras

	<p>Tarsila, menina pintora</p> <p>Autor(a): Lúcia Fidalgo</p> <p>Imagens: Robson Araújo</p> <p>Mostrando desde o pincel como primeiro brinquedo até a consagração como grande pintora, o livro Tarsila, menina pintora descortina a vida da pintora modernista Tarsila do Amaral. Fazendo referências a algumas das suas mais importantes obras e a cartas e notas do diário da própria artista, o livro também revela situações que inspiraram a produção de seus quadros, como a busca pela identidade nacional e as temáticas sociais. Assim, a obra introduz o leitor em contextos do cenário artístico brasileiro, como o Movimento Modernista e a Semana de Arte Moderna de 1922.</p>
--	---

Fonte: BRASIL, 2012, p. 89

A leitura desse livro corresponde a uma atividade interdisciplinar que amplia a visão e contextualiza a compreensão de quadros da artista. Diante dessa proposta de leitura, os alunos são convidados a conhecer a história da artista e a perceber o movimento criador de novas técnicas e formas de expressão.

Em cada período histórico podemos observar uma tendência hegemônica que estabelecem padrões e modelos que agrega valor social. Isto não significa afirmar que não haja manifestações à margem descredenciadas do circuito de produção artística. Em muitos casos, as manifestações artísticas populares não ganham o *status* de arte, cabendo à escola reconhecer essas expressões produzidas no interior da comunidade dos alunos.

O FAZER ARTÍSTICO

O fazer artístico compreende o desenvolvimento da criatividade e do senso estético do educando, dando plena vazão à sua expressividade nas mais diversas linguagens, em um processo de ressignificação dos conteúdos temáticos abordados nas manifestações artísticas. Para isto, ocorre a condução do exercício da compreensão e da percepção de produções artísticas, a partir do diálogo entre os diferentes discursos encontrados na sociedade.

Dessa forma, a proposta triangular desconstrói a ideia de que toda atividade criativa decorre de um simples ato de inspiração divina. Dentro da dinâmica do fazer artístico, é importante destacar a releitura de textos presentes na cultura. A pesquisadora Ana Amália Barbosa ressalta a importância do papel da releitura no ensino de artes:


O que quer dizer releitura? Re ler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez. Mais uma vez fui levada a refletir sobre minha experiência. Sou artista plástica e trabalho muito com apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da His-

tória da Arte. Qual é a diferença? Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade como o que vejo no mundo da arte (BARBOSA, 2005, p. 145).

Percebemos que a concepção de Arte da abordagem triangular passa todo o caderno de Artes do PNAIC. Sendo assim, a proposta de formação de professores é mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história e de nossa vivência formativa das diversas instituições que fazemos parte. O papel da escola não é imitar obras artísticas, mas promover o ato de recriação, possibilitando que o aluno possa deixar, em seu trabalho, marcas de sua expressão individual.

Vejamos o trabalho de um aluno, inspirado em obras de Tarsila do Amaral.

Quadro 4: Releitura de obra de arte produzida por aluno

	<p>O aluno teve contato com as obras de Picasso. A professora demonstrou que as obras do pintor eram compostas de formas geométricas e com cores fortes. O contato com o estilo de pintura do pintor cubista proporcionou a possibilidade de representar figura da <i>mulher que chora</i> e a <i>mulher segurando uma flor</i> com recursos estéticos que dialogam com as formas e cores do cubismo de expressão fragmentada.</p>
---	--

Fonte: Acervo do autor

Observamos que o aluno, em proposta de releitura, rompe com formas imitativas e estereotipadas, pois seu trabalho é fruto de diálogo com formas de expressão artística de Picasso, que serve de fonte de inspiração para a produção.

A fim de demonstrar a integração dos três eixos trabalhados sob a perspectiva da proposta triangular, apresentamos um quadro que descreve objetivos e procedimentos voltados para o ato de contextualizar, ler e produzir objetos artístico. Por considerar que essa distribuição atende a uma ordem alinhada entre os eixos, apresentamos uma adaptação do quadro de artes visuais publicado em Brasil (2015).

O quadro, com os três eixos, foi desenvolvido, também, na área de ensino de teatro, música e dança, para nortear práticas integradoras das condições de produção, do modo de sensibilizar para a leitura e da provocação para a produção artística. A organização de aulas de arte, sob esse enfoque, oferece subsídios para os professores alfabetizadores explorarem as diversas capacidades do alfabetizando para compreender e participar dos eventos artístico-culturais.

Quadro 5: Direitos específicos de aprendizagem em Artes Visuais

Objetivamos que os alunos aprendam		
Eixo: Contextualização	Eixo: Leitura	Eixo: Fazer Artístico
Compreender a Arte como uma atividade de produção de conhecimento com vinculação estética que sofre influência dos contextos histórico, social e cultural nos quais ela foi produzida.	Apreciar biografias, História da Arte, enciclopédias, documentários sobre saberes estéticos e artísticos presentes na obra de arte e na cultura visual, produzidos em diferentes espaços e momentos históricos.	Vivenciar atividades artísticas que explorem a percepção estética a partir do diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimentos e com a cultura visual local, nacional e internacional.
Reconhecer diferentes fontes produção artística em sua comunidade local, estabelecendo relações com as produções da cultura nacional e internacional.	Conviver com fontes vivas da cultura visual, estabelecendo relações dos textos visuais com outras fontes de conhecimentos que circulam na sociedade em que vive.	Formular textos visuais a partir do acesso a fontes vivas de produção de arte e da cultura visual.

Perceber o diálogo entre as produções artísticas de diferentes artistas, estilos e culturas.	Identificar a diversidade estética, artística, étnico-racial e de gênero em diferentes produções artístico-culturais.	Produzir texto artístico-visual, estabelecendo diálogo com obras e com conhecimentos produzidos em diferentes áreas de saber.
Observar estilo, os temas tratados por um artista, bem como o modo de abordar os temas elencados por um artista, a fim de fazer a releitura de sua obra.	Reconhecer elementos da releitura de obras de arte que inspiram a produção de novas obras, localizando diferenças entre a versão original e a releitura.	Promover a releitura de textos visuais a partir de discussões realizadas na sala aula com o professor.
Visitar diferentes espaços culturais onde há circulação da arte e conhecimento artístico, tais como: teatros, museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos e culturais.	Apreciar textos visuais em visitas a teatros, museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos e culturais.	Vivenciar o processo de organização de uma exposição do trabalho realizado em mural ou apresentação, em um evento cultural.
Estabelecer relações entre o texto visual a ser lido com o contexto social e cultural em que a obra ou o evento artístico está inserido.	Reconhecer o tema ou propósito comunicativo dos textos visuais no processo de análise e interação com uma obra de arte ou evento estético.	Representar ideias, fatos, conhecimentos, por meio da produção de imagem, que assumam a linguagem artística.
Verbalizar, por meio da descrição, sobre os elementos que promovem a interpretação de um texto visual.	Identificar os elementos que compõem uma imagem (linha, forma, cor, conteúdo) e o uso de suportes, a fim de reconhecer como estes elementos se articulam para promover uma elaboração estética.	Elaborar composições artísticas, utilizando de forma criativa, Elementos de composição de um texto visual em suportes textuais variados.

Fonte: Adaptação do Caderno de Artes

O quadro que apresentamos demonstra a necessidade de articular os três eixos do ensino de artes. O caderno sugere que o professor considere atividades voltadas para a contextualização, apreciação e criação de manifestações artísticas, em uma perspectiva integradora, reflexiva e propositiva.

SOBRE A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DO CADERNO

Em cada unidade do Caderno de Artes (BRASIL, 2015), explora-se um campo das Artes (dança, artes visuais, música e teatro), ressaltando a história da expressão artística-cultural, o que evidencia o contexto de produção e a experiência deste objeto com o público. O reconhecimento dessa abordagem metodológica vem ao encontro de nossas indagações, pois esclarece a concepção de ensino de Arte defendida na proposta de formação dos professores alfabetizadores realizada pelo MEC e universidades públicas do Brasil, em conjunto das com as secretarias municipais e estaduais de educação brasileiras. Neste sentido, a concepção adotada pelo caderno evidencia um fio condutor que fornece orientações para consolidar os direitos de aprendizagem no campo artístico.

Diante da complexidade do ato de produção e recepção da criação artística, os autores do caderno defendem que o professor, antes de tudo, precisa assumir uma postura de arte-educador. Isto quer dizer que o planejamento das aulas de artes não se limita ao estudo tradicional de História da Arte ou realização de tarefas manuais destinadas a adestrar os alunos a atividades mecânicas e descontextualizadas. A formação do professor arte-educador exige que ele reconheça o valor da manifestação artístico-cultural para a formação existencial, social e cultural do indivíduo no espaço coletivo.

Neste sentido, toda atividade realizada na sala de aula se configura como um objeto simbólico-cultural, que exige um trabalho de reflexão, leitura crítica e reelaboração de um saber prático-experimental. Tal proposta toma como base os estudos pós-moderno estético-cultural realizado por Ana Mae Barbosa, com base na disciplina de Arte e Educação (DBAE), a fim de desenvolver no Brasil um arcabouço de estratégias de ensino de artes.

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade. Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *critical studies*,

nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O *Disciplined Based Art Education* é baseado nas disciplinas: estética-história-crítica e numa ação, o fazer artístico. O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de arte / educação e vem influenciando toda a Ásia. No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressystematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós-modernismo em arte / educação. O *critical studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo as nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. (BARBOSA, 2008, p. 13-14).

Destacamos que, apesar da base da proposta triangular estar mais direcionada ao ensino das artes visuais, ela tem sido adotada na compreensão do ensino das diversas manifestações artísticas (dança, teatro, música e artes visuais), sendo composta pelos três eixos: a) história das manifestações artísticas; b) apreciação das práticas da culturais e c) realização atividades artísticas.

SABENDO UM POUCO MAIS SOBRE OS OBJETOS A ÁREA DE CONHECIMENTO ARTES VISUAIS

Tradicionalmente, a escola trabalhava com algumas modalidades das artes plásticas: o desenho, a pintura, a escultura, a colagem, a gravura, que assumem a forma bidimensional. Nesta mesma esfera de conhecimento, há, também, produções tridimensionais como a cerâmica, a maquete, a escultura, dentre outras. ~

Além das elaborações estudadas tradicionalmente pelas artes plásticas encontradas nos museus, instalações, ateliês, galerias ou exposição de arte, estão sendo incorporados nos estudos das artes visuais outros objetos presentes na cultura visual.

A leitura e a produção de manifestações artísticas emergentes do mundo contemporâneo são incluídas como objeto de estudo. Sendo assim, consideram-se como manifestação artística: muros das cidades, mídias eletrônicas e impressas, grafites, *out-doors*, propagandas, quadrinhos, ilustrações de livro didático, textos literários, filmes, minisséries e uma infinidade de gêneros ao entretenimento e ao saber estético.

Em uma perspectiva crítica, destaca-se o olhar dos estudos culturais, que agregam o artesanato (o crochê, o tricô, a costura de retalhos dentre outros objetos), como uma atividade que une o prazer estético, o trabalho de formulação artística e a ação utilitária em um único objeto. Por este motivo, os artesanatos são reconhecidos como objetos dignos de investigação das Artes Visuais. Como assinala Rodrigues (2012. p.87), o artesanato

tem, em sua essência, um esquema de pensamento onde o trabalho de fazer com as mãos dependerá de um planejamento, acabando assim com a ideia de que artesanato é só fazer e não pensar, planejar. Neste sentido, artesanato também participa de um nível de abstração digno de ser chamado de arte. [...] O artesanato requer planejamento aliado à técnica para nos dar o objeto artístico final.

Considera-se que os alunos estão no mundo da cultura visual, em que há muitos eventos de compromisso estético duvidosos a serem problematizados pela escola, instigando a reelaboração de imagens e manifestações artísticas emancipadoras. Nesse sentido, é de suma importância um olhar compreensivo sobre as representações imagéticas que circulam na sociedade, na medida em que muitas destas imagens são manipuladas para atender ao consumismo, à alienação e à desumanização. Na escola, há várias formas de se trabalharem as imagens de forma crítica e sensibilizadora.

As representações sociais podem ser observadas nas manifestações artísticas, explorando, assim, o senso crítico do aluno do ponto de vista estético-cultural. Adotando essa proposta, os autores do caderno do PNAIC sugerem que o professor venha a assumir o papel de mediador e problematizador das questões vinculadas a criação e recepção artística. É

imprescindível a discussão sobre a linguagem das artes visuais em diálogo com a cultura visual contemporânea.

Relacionar as práticas educativas em artes visuais com a cultura visual pode incluir tanto a discussão sobre um filme, quanto à interferência possível no imediato, como por exemplo, decoração da escola para um evento festivo. Segundo Freedman (2003), os educandos tomam consciência de que as imagens e os objetos portam significados e passam a se interessar por uma interpretação do que veem, e a partir daí, procuram sugerir significados em suas próprias produções. Lima (2009) analisa que o estudo da cultura visual em termos de economia, negócios, tecnologia, experiências da vida diária podem proporcionar uma compreensão crítica com relação ao seu papel na contemporaneidade, indo além da apreciação ou do simples prazer que as imagens possam proporcionar. (BEZERRA, 2013, p.10)

Atrair o estudo das Artes Plásticas à Cultura Visual defendido por Hernandez (2009), em seu sentido mais amplo, é uma tarefa que exige, primeiramente, um exercício de conscientização daquilo que já sabemos sobre Arte e de que forma podemos aprofundar a nossa visão para organizar nossas aulas, extrapolando o exercício da leitura descritiva aligeirada dos textos visuais. Esse olhar crítico sobre formas artísticas aponta para o modo como somos afetados pelas imagens, aderindo representações, valores e convicções sem termos consciência dos mecanismos utilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caderno de Artes explora as capacidades vivenciadas no plano da estética que contribuem para a compreensão da formação das identidades em meio à diversidade cultural. Além disso, as reflexões e as experiências mencionadas demonstram que as atividades de expressão artística possibilitam vivenciar sensações e evocar novas possibilidades de compreensão da realidade.

Sendo assim, as propostas do caderno de Artes se configuram como um saber reflexivo e problematização do fazer artístico. Nessa abordagem, ocorre ampliação do repertório cultural com base em manifestações preservadas no âmbito internacional, nacional e na comunidade local dos alunos.

Neste contexto, valoriza-se o multiculturalismo, a perspectiva interdisciplinar em uma abordagem sempre contextualizada. Por esse viés, as aulas de Artes podem acontecer em diferentes espaços, para além da sala de aula. O documento analisado defende que as crianças tenham acesso ao legado cultural da sociedade e possam participar dos diversos eventos artísticos: museus, galerias, cinemas, espetáculos de dança, de teatro, de música, bem como de atividades organizadas em mercados, feiras e praças públicas.

Vimos que o caderno de Arte do PNAIC abre espaço para novas formas de conceber, organizar e avaliar as aulas nas áreas da dança, artes visuais, música e teatro em um movimento interdisciplinar e intercultural. Por esse viés, esperamos esclarecer contribuições significativas que apresentam possibilidades de deslocamentos das práticas de ensino de Artes nas classes de alfabetização no Brasil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Amália T. Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 143-149.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEZERRA, Dalmacia Silva. **Uma nova perspectiva didática em artes visuais por meio da cultura visual e da alfabetização visual**. Trabalho de Conclusão do Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno 6: Grandezas e Medidas**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. Brasília, 2012.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e **Metodologia do Ensino da Arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura **Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RODRIGUES, W. Arte ou artesanato? Artes sem preconceitos em um mundo globalizado. **Cultura Visual**, Salvador, n. 18, p.85-95, dez. 2012

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. Trajetória do pensamento pedagógico no ensino da arte. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC Paraná, 2009.

PARTE 2

OS DESAFIOS DOS FORMADORES E OS
DESDOBRAMENTOS A PARTIR
DOS MATERIAIS DE FORMAÇÃO

CAPÍTULO 8

NOTAS SOBRE OS DESDOBRAMENTOS SOBRE DA POLÍTICA EDUCACIONAL CHAMADA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA REGIÃO NORTE

Iara Maravalha Freire
Gisele Nunes Baptista Amorim

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 experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2011, p. 11).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Estabelecer uma reflexão acerca da formação de professores em nosso país nos encaminha, inicialmente, a pensarmos sobre os diferentes espaços formativos e as políticas de formação que historicamente vêm se constituindo como uma ação baseada em legislações e em ações governamentais.

Para tanto, nos apoiamos na fundamentação expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que, em seu Art.13, define as incumbências dos docentes, com destaque para o Inciso II, “zelar pela aprendizagem dos alunos”, e o Inciso

1º do Art. 62, que define que “a União, o Distrito Federativo, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”; na Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as diretrizes para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de professores; e no Plano Nacional de Educação, em especial na Meta 16, que nos termos do Art. 7, aprovado na Lei 13.005/2014, define “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para

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

No contexto das políticas de formação de professores, foco do referido artigo, a partir dos anos 80, contrariando o pensamento tecnicista, o movimento de formação de professores se fundamenta na perspectiva de caráter sócio-histórico para a formação de um educador com domínio e compreensão da realidade na qual está inserido, favorecendo o desenvolvimento de sua consciência crítica e capacidade de atuar para intervir e transformar a realidade.

Alicerçadas nessas premissas, compreendemos a centralidade da figura do professor como mediador fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo-se a complexidade da prática pedagógica, uma vez que professor e estudantes são sujeitos com histórias, memórias, vivências, perspectivas e desejos singulares. Portanto, esse processo é histórico-cultural, em que ambos atuam de forma partilhada com as culturas.

Com Libâneo (2004, p. 140), compreendemos que a atividade profissional do professor é uma definida cultural, social e historicamente, ou seja, é uma atividade socialmente situada, razão pela qual os próprios

professores aprendem, no contexto de trabalho em parceria com seus colegas, na dependência de estruturas de organização e gestão, das relações internas, da cultura organizacional, das ações de assistência pedagógica ao professor e da ocorrência de oportunidades de reflexão conjunta.

Salientamos a importância da dimensão crítica durante todo o processo da formação docente, pois os conhecimentos, sendo elaborados historicamente, exigem uma cultura crítica dos objetos de conhecimento na relação com a atuação profissional. Nessa perspectiva, refletir sobre a formação profissional do professor nos encaminha a pensar na pluralidade dos saberes docente, entendendo que estes se constituem pelo saber das instituições de formação, saber da formação profissional, saber dos currículos e da prática cotidiana (TARDIF, 2002).

Considerando que é no saber da experiência que o professor exterioriza todos os seus demais saberes e que é na sua relação com seu outro que se torna um professor pesquisador que indaga, questiona e busca responder os acontecimentos concretos de ensino.

Ainda segundo o autor, o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Tardif (2002, p.39). No ato reflexivo sobre sua prática o professor pensa o seu fazer e nesse ato vai reconfigurando os seus saberes, as formas e modos de ser professor.

Aprendemos com Freire (1996) que ensinar exige pesquisa, demandando respeito ao senso comum, mas desenvolvendo um processo de superação ao encontrado na realidade, em que o respeito e o estímulo à capacidade criadora dos sujeitos seja o mote de toda e qualquer prática educativa.

Nesse sentido, considerando que a contemporaneidade impõe mudanças, adaptações e atualizações diante das transformações sociais da sociedade que a abriga, pensa-se o quão fundamental é a formação continuada do professor, em especial, no caso deste artigo do professor alfabetizador, de forma que possa, junto aos seus alunos, (re)significar as experiências escolarizadas, trazendo novos sentidos para o trabalho de leitura e escrita no aprendizado e na vida das crianças.

Portanto, uma política pública de formação continuada que objetiva problematizar o compromisso social e político do professor, de forma que ele possa, cada vez mais, através de sua atuação, contribuir para os processos de aprendizagem, desenvolvimento dos discentes e inserção social e cultural, deve propiciar o alargamento e apropriação de novos conhecimentos. Com isso, gerar novas compreensões acerca das concepções de ensino, de sujeitos, do papel social da instituição escola, a fim de potencializar a argumentação e convicção de uma práxis teoria e metodológica que sustente o trabalho pedagógico desenvolvido.

Como postulado por Freire (2006, p. 28):

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

No panorama atual, diante dos desafios impostos pela necessidade de se promover a inclusão social e o desenvolvimento econômico, resgata-se a relevância do estudo e da compreensão das políticas públicas enquanto área do conhecimento que marca uma ação governamental e, ao mesmo tempo, a torna passível de análise – os motivos que levam a sua elaboração, sua implementação, bem como o acompanhamento e avaliação de todo o processo desenvolvido.

Seus delineamentos transformam-se em planos, programas e projetos, respeitando-se o chamado ciclo da política pública que parte da pauta de prioridades sociais para inserção do tema na agenda governamental com a definição dos objetivos a serem alcançados, dos atores sociais participantes e das demais etapas previstas. Essa tipologia vê a política pública como um ciclo deliberativo, formado por estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizagem (SOUZA, 2006, p. 29).

Permanecendo em diálogo com Souza, concluímos que o eixo central de uma política pública se funda na identificação de um problema, para o qual as ações da política - estrutura, caminhos a serem trilhados, o papel dos sujeitos e das instituições envolvidas e, que serão impactados pela política, estarão voltadas para as decisões a serem tomadas vislumbrando a resolução do problema inicial.

De acordo com Freitas (2002, p. 143), as referências e as bases para as políticas de formação de professores vinculam-se estreitamente às exigências postas pela reforma educativa da educação básica, para a formação de novas gerações. Na atualidade, em atendimento aos eixos declarados pelos órgãos multilaterais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Mundial), que apresentam um discurso recontextualizado, em que o enfoque inicial se referia à “expansão da escolarização”, praticamente já alcançado na educação básica brasileira, lança a luz para a questão da equidade. Esta se traduz no oferecimento de um ensino eficaz e eficiente, assegurando aos estudantes condições para a apropriação das habilidades e informações que lhes permitam maior e melhor inserção social, cultural e profissional.

No tecer dessas reflexões, a política de formação continuada deve ser entendida como continuidade da formação profissional inicial, que possibilita a (re)formulação de conhecimentos tomando como base a análise da própria ação docente e elaboração de novas práticas educativas. Como citado na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu Art.3, no Incisos 3º e no Art. 16:

Art.3 - A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério da educação básica em suas etapas [...] a partir da compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Art.16 - A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA ALFABETIZAÇÃO: A BUSCA DA QUALIDADE DO DIREITO DE APRENDIZAGEM

No Brasil, desde o final da década de 90, momento em que circulavam intensos debates acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional docente, o Ministério da Educação/MEC iniciou a estruturação e implementação de programas educacionais voltados para a formação continuada. Essa atuação do MEC começou a partir do Programa PCN em Ação, criado em 1999, com o intuito de divulgar O Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998).

Em decorrência dessa ação, conclui-se ser necessário a elaboração de uma formação continuada voltada para as especificidades inerentes a alfabetização. Diante dessa percepção, criou-se o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), com o objetivo central de disseminar os pressupostos do construtivismo na alfabetização, extinguindo com práticas alfabetizadoras pautadas em métodos tradicionais até então, presentes nas salas de aula.

Esse Programa teve sua extinção em 2003. Em 2005 é instituído o Pró-Letramento orientado para a formação de professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, com abordagem das áreas de alfabetização e linguagem e matemática. A sua substituição se deu nos anos de 2013, com a implementação do Programa Nacional de Alfabetização Pela Idade Certa /PNAIC, cujas ações formativas se delimitaram para os professores atuantes no ciclo de alfabetização – 1º ao 3ºanos do ensino fundamental de nove anos, que atende às crianças na faixa etária compreendida entre 6 e 8 anos de idade.

É importante salientar que a antecipação da escolarização concretizada com a obrigatoriedade da entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, a partir da Lei 11.274 de fevereiro de 2006, promoveu discussões acerca das intervenções educativas a serem desenvolvidas pelas instituições educacionais, tornando-se imprescindíveis políticas e programas que orientem as escolas e professores para o trabalho com essas crianças envolvendo dimensões de aprendizado e desenvolvimento humano.

Voltando às reflexões sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério da Educação, ressaltamos que o Programa foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, no cenário de discussões sobre as políticas e concepções de formação do educador.

Trata-se, portanto, de uma política pública nacional, em uma rede colaborativa de diferentes atores sociais, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), no período de 2013 a 2018, durante o qual o governo federal, em parceria com governos municipais e estaduais, e com a participação das universidades públicas, assegurou uma política de formação continuada a todos os professores alfabetizadores, de forma a reverberar em práticas pedagógicas que garantam que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Além disso, foram disponibilizados materiais e recursos didáticos entendidos como mediadores, juntamente com a atuação do professor, para o processo de alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, faixa etária correspondente ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Ancoradas nas palavras de Geraldi (1997, p.33),

a consciência do sujeito forma-se neste universo de discursos e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo.

Assim, nos colocamos a analisar que possíveis compreensões decorreram por parte de todos os atores participantes do PNAIC, em função dos diversos contextos de enunciação, vinculados às diferentes condições dos locais de produção, demarcados por diferentes espaços e formas de organização.

Cabe, ainda, refletir sobre a proficuidade da realização dessa política pública para a formação docente e, conseqüentemente, para o processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças brasileiras, entendendo a dimensão política que circunda esse ato de apropriação, que torna possível para as crianças uma entrada e participação efetiva no mundo da cultura letrada.

AS REPERCUSSÕES DO PACTO NO NORTE BRASILEIRO

Reconhecemos a relevância do desenvolvimento do PNAIC, realizado a partir da articulação entre o governo federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, tendo por intenção ampliar as discussões e reflexões sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, a partir de uma abordagem interdisciplinar, adotando como pano de fundo um constante diálogo entre a fundamentação teórica proposta, com a prática docente e a equipe pedagógica da escola, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes, a plena garantia de seus direitos de aprendizagem e o fortalecimento e aperfeiçoamento da qualidade do ensino público brasileiro.

Além disso, essa política educacional corrobora a convicção da necessidade de melhoria na qualidade do desenvolvimento do processo de formação continuada, considerando que ele deva constituir espaços/tempos de discussões, em que os eventos vividos sejam refletidos e analisados coletivamente e entrelaçados com as teorias propostas.

Desta forma, os encontros se tornam fecundos para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo sobre a práxis pedagógica e a elaboração de novos conhecimentos. Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.39).

Assim, ao propor uma formação continuada assentada na dialogicidade, aposta-se que esse processo de interação encaminha o professor para o desenvolvimento de um pensamento crítico reflexivo sobre sua formação e desempenho profissional, (re)constituindo sua identidade pessoal e profissional.

Com essa dinâmica, desloca-se a perspectiva de uma formação pautada no sentido de treinamento, cujo estímulo se encontra na base tecnicista, para um movimento de reflexão sobre a prática, de experimentação de novas possibilidades e de inovação de trabalho pedagógico que revelem o protagonismo docente em direção à realização de um fazer pedagógico que, através de um processo de significação e construção de sentidos, contribua para a formação integral dos estudantes:

Os professores precisam se assumir como produtores de sua profissão [...]. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação da instituição em que trabalham. (NÓVOA, 1992, p.28)

Nessa direção, estabelecemos um diálogo com Bakhtin, que nos possibilita argumentar que é na relação com seus pares que os sujeitos, mediados pelos discursos, concretizam seus processos de subjetivação e construção da identidade, em especial, aqui, da identidade docente.

Ainda no diálogo com Bakhtin, assumindo um olhar exotópico, de exteriorização do contexto de desenvolvimento do Programa do PNAIC, estabelecemos um cotejo entre textos, a partir de uma análise documental das enunciações presentes nos relatórios elaborados pelas universidades participantes do referido programa. O entendimento é de que essas

enunciações são posicionamentos discursivos que revelam a percepção, os significados conferidos à formação e a posição valorativa dos diferentes atores, representantes das diferentes instâncias participantes.

Com o entendimento de que a avaliação é uma das facetas fundamentais de uma política pública, colocamos o PNAIC em análise a partir de diferentes olhares. Assumimos o desafio de buscar compreender como esse programa se concretizou nos diferentes espaços e tempos da Região Norte e os impactos que sua realização gerou em todas as instituições e todos os participantes da região em foco. Afinal, como mencionado por Nóvoa (1992), “toda formação encerra um projeto, uma ação e transformação”.

Para tanto, com base em uma pesquisa na perspectiva de abordagem qualitativa, utilizamos um estudo de caráter documental, tendo sido analisado cinco relatórios finais das 9 universidades participantes do programa no período de 2013 a 2017. Desta forma, as análises fundamentaram-se em um total de 45 relatórios. Esses documentos foram retirados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC).

Cada universidade participante, através da atuação de sua equipe, registrava a avaliação do andamento do curso de formação continuada realizado no seu município, como mostra a página do sistema abaixo.

003/2021

SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação



SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação
Ministério da Educação / SE - Secretaria Executiva
DTI - Diretoria de Tecnologia da Informação

Impresso por

Hora da Impressão: 26/03/202

Universidade - Projeto
Coordenador Geral IES - Execução

Universidade - Execução

UFFPA Universidade Federal do Pará

Relatório Final

Orientações

Este relatório, após validação do MEC, será publicado no site oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (pacto.mec.gov.br).

1 DADOS GERAIS

As universidades participantes da região Norte foram:

- Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
- Universidade Federal de Roraima (UFRR)
- Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
- Universidade Federal de Tocantins (UFT)
- Universidade Federal de Acre (UFAC)
- Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
- Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)
- Universidade Federal do Pará (UFPA)
- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Figura 1: Mapa da Região Norte e suas universidades federais



Fonte: As autoras

Em cada ano de acompanhamento do programa, os relatórios apresentam um formato diferente para o registro das informações referentes à formação. Iniciamos direcionando nosso olhar analítico para cinco

critérios: conteúdo do curso; metodologia; avaliação; lições aprendidas; sugestões/outras comentários dentro de cada relatório.

No entanto, considerando os limites deste artigo, escolhemos nos deter às análises referentes ao critério “Avaliação”, por acreditarmos que essas análises nos possibilitam atingir o objetivo de avaliar a percepção dos participantes em relação aos aspectos constitutivos dessa política de formação. E, ainda, pela convicção de que nos será apresentado um panorama importante, apesar dos limites e fragilidades, do desenvolvimento do desenho dessa política educacional, para a formação dos professores alfabetizadores e para o processo de alfabetização das crianças brasileiras.

Além disso, acreditamos que o conhecimento produzido poderá subsidiar estudos futuros sobre políticas públicas de formação.

Portanto, pontuamos ter encontrado uma hibridização dos discursos, que pode ter ocorrido por questões de compreensões distintas do solicitado nos enunciados expressos nos relatórios, ou mesmo como apontado por Kern (2004, p. 57), por apresentarem intenções distintas, que direcionam o olhar do analista tanto para o “lugar” de quem fala quanto para o que se deseja provocar com o discurso.

Acreditamos, pelos discursos analisados, que as intenções discursivas se direcionaram para as repercussões de seus dizeres, com vistas à manutenção de alguns aspectos positivos do programa, como também para as devidas notificações de reformulações necessárias para que, realmente, um programa de formação continuada atinja a plenitude os seus objetivos. Esse tipo de situação nos permitiu entender os discursos como um ato político, em que o hibridismo aparece como estratégia crítica, ao invés de simples apropriação ou adoção de uma estratégia (TORRES, 1996, p. 183 *apud* KERN, 2004, p. 63).

É importante salientar que algumas universidades apresentaram suas apreciações em relação aos critérios avaliativos propostos pelo programa direcionados aos orientadores de estudos e cursistas. Outras já avaliaram, na verdade, o desenvolvimento do programa como um todo, apontando os efeitos da formação no espaço/tempo do cotidiano das escolas.

Retomamos que o PNAIC teve suas ações ancoradas em 4 eixos, dispostos no Art. 6: eixo I – Formação continuada para professores alfabeti-

zadores; eixo II - Materiais didáticos, tecnologia e literaturas educacionais; eixo III – Avaliação; e eixo IV – Gestão, controle e mobilização social, que, articulados, tinham por objetivos, de acordo com o Art. 5,

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 os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nos demais anos do ensino fundamental e diminuir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores que atuam na alfabetização de alunos no ensino fundamental; V- construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental; VI - apoiar tecnicamente os programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no Ensino Fundamental nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil identificadas pelo MEC (BRASIL, 2012a).

Entende-se que seus objetivos estão direcionados para a qualidade do processo de alfabetização e os direitos de aprendizagem das crianças, aos professores, a produtividade, escolas e programas. No que concerne aos direitos de aprendizagem, cuja formulação teve como base as discussões acerca dos sentidos de direito público subjetivo, lançado através do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo MEC em 2015, chama-nos a atenção que tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos para todos (MACEDO, 2015, p. 896).

Ainda pelos vieses das teorizações de Macedo, refletimos sobre o não respeito às diferenças, uma vez que a mesmidade é entendida como a única possibilidade de garantia de uma educação de qualidade. Deixemos essa discussão para um outro momento.

O QUE OS DISCURSOS FORAM NOS REVELANDO...

Com base no referencial teórico-metodológico do estudo, compreendemos que, ao realizarmos um trabalho com base em fontes históricas, como os relatórios, é necessário que estejamos legitimando os sujeitos produtores dos discursos. Sendo assim, os textos não são tratados como

um conjunto de símbolos colocados em uma página em branco, que permanecem; são os seres humanos e suas ideias concretizadas neles. Em alguns casos, garantem permanência das ideias, em outros, o esquecimento provisório. (GONTINJO, 2008, p. 166).

Adotando a concepção dialógica da linguagem, a análise do escopo da pesquisa não se traduziu como uma simples descrição, correlacionada à época de sua elaboração, mas passou a ser uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos e deslizamentos de sentidos, apagamentos de significados e interdiscursos (BAKHTIN, 2015).

Concebendo que qualquer forma de pensar é incontestavelmente dialógica, optamos por estabelecer um cotejo dos pressupostos bakhtinianos com o paradigma indiciário de Carlos Ginzburg (1989). O paradigma indiciário se caracteriza como uma metodologia epistemológica de caráter qualitativo e interpretativo, que privilegia a identificação e análise individual dos dados considerados como indícios, como expressões de singularidades para a elaboração de hipóteses explicativas.

No caso deste estudo, a singularidade se refere à manifestação realizada por cada universidade, embora saibamos que ela representa diferentes vozes que ecoam nos enunciados expressos nos relatórios.

Desta forma, de acordo com o critério “avaliação”, iremos analisar e discutir apenas sobre uma de suas interfaces, que se refere às proposições inerentes ao acompanhamento e avaliação da formação. Pontuamos que essa ação de avaliação proposta pelo Programa teve por intenção o acompanhamento e controle das ações de todos os atores envolvidos no processo de formação, tendo ocorrido no formato de uma cadeia formativa – formadores avaliavam os orientadores de estudos, que, por sua vez, avaliavam os professores alfabetizadores.

Esse processo de controle se efetivou por um sistema de monitoramento online, denominado SisPacto. Os dados envolviam questões de cumprimento da carga horária de formação, aplicação da metodologia proposta pela formação nas turmas e devolutiva, através de relatórios, das atividades práticas ao formador. Levando-se em consideração que o PNAIC foi implementado com a intenção de atender à necessidade de melhoria na formação dos professores alfabetizadores, analisamos alguns comentários que nos permitem identificar as repercussões de suas intenções iniciais:

No que diz respeito ao aspecto pedagógico e de aproveitamento pelos orientadores de estudo, **houve a necessidade de desenvolvimento de outros mecanismos de avaliação** que desse conta de critérios diagnósticos e formativos.

A dinâmica de avaliação proposta baseada no princípio de avaliar e ser avaliado fornece dados mais coerentes com a realidade. A frequência e o monitoramento **conferiram ao curso um caráter de seriedade e compromisso com a formação realizada**, tendo como foco o fazer em sala de aula para que as crianças aprendam mais e melhor”.

“Os critérios de avaliação adotados pelo MEC todos foram pertinentes e relevantes, entretanto, para muitos Orientadores de Estudo, há uma inconveniência, **temos localidades que não existe nem energia, imagine internet.**

Pelos relatos acima, observamos que a proposição avaliativa do Programa foi condizente e pensamos ter contribuído para que o processo de formação constitua um ato reflexivo sobre si mesmo, pois, à medida que se preenchiam os dados do sistema e se elaboravam os relatórios, o participante, em suas diferentes instâncias, a partir de um ato de autocontemplação, revisitava sua própria formação e atuação, tornando-se possível um enriquecimento do seu fazer.

Contudo, algumas fragilidades foram declaradas, fato que ratifica as dificuldades existentes diante da implementação de uma política pública em nível nacional, no que se refere à elaboração de outros instrumentos avaliativos e, nesse caso, podemos entender como uma possibilidade de descentralização e atuação da universidade para a adequação da proposta a sua realidade local.

Em referência ao discurso “não existe energia, imagine internet”, problematizamos a diversidade das condições sociais e econômicas das diferentes regiões brasileiras, cujas possibilidades reais em que vivem os professores os impediram de concretizarem na íntegra as proposições do Programa e, portanto, temos a percepção de que, nesses espaços, a estrutura do Programa não deu conta daquela realidade. Obviamente, urge a necessidade de serem consideradas as diferenças regionais na implementação de uma política pública e, portanto, as avaliações aqui expressas podem servir de baliza para a elaboração de programas futuros de formação continuada.

Um dos grandes desafios de uma política de formação continuada é romper com o paradigma da entrega de modelo didático a ser desenvolvido pelos professores em suas salas de aula. Desta forma, torna-se fundamental a articulação da teoria com a práxis pedagógica, momento em que os professores são conduzidos à autoavaliação, à criticidade e a refletirem sobre os seus fazeres, sendo impulsionados a se tornarem pesquisadores de suas estratégias pedagógicas, com vistas à elaboração de projetos pedagógicos inovadores. Projetos que vinculem os interesses dos alunos, suas necessidades e subjetividades ao currículo escolar.

Vejamos alguns recortes capturados que bem exemplificam como o desenvolvimento do Pacto atingiu seus objetivos no que concerne ao aperfeiçoamento da formação de professores e à construção de propostas educativas que busquem assegurar o direito de aprendizagem das crianças:

O PNAIC proporciona **reflexões e adoção de novas técnicas de ensinar**; jogos matemáticos educativos-lúdico. A partir das propostas trazidas pelo PNAIC os alunos têm aprendido a ler, escrever e compreender as múltiplas formas de linguagem que se dá no espaço escolar; [...]

Tanto dos coordenadores de estudo quanto de professores alfabetizadores; todos **reforçam as inovações pedagógicas, dinâmicas formativas** e utilização apropriada de material didático e de leitura.

Discursos como esses nos encaminham à constatação de terem ocorrido possível desestabilização de discursos e práticas alfabetizadoras até então cristalizadas ao longo do tempo e constitutivas das subjetividades docentes. De acordo com Larrosa (1994 *apud* AMADO, 2016, p. 545), os dispositivos pedagógicos (por exemplo, qualquer prática pedagógica com certas regras e certas formas de realização) devem ter sua contingência e historicidade reconhecidas e, como deflagradores da experiência de si, são tomados como constitutivos da subjetividade.

Por via da reflexibilidade, da dialogicidade e da problematização estabelecidas nos encontros de formação, tomando como base os saberes da formação inicial e as experiências dos professores, crenças e afirmações foram abaladas. Houve mudanças efetivas nos saberes-fazer docente, sem, no entanto, ocorrer o apagamento da identidade docente. Observa-se não haver passividade entre os professores, enquanto figura central do processo educativo na escola, assumindo o protagonismo de sua atuação com a reconfiguração das propostas pedagógicas apresentadas na formação e criação autoral de suas próprias práticas, partindo das atividades e reflexões coletivas instituídas nos diferentes contextos de formação. Como postulado por Bakhtin (2015), a autoria é constituída nos movimentos de interlocução, nas ressonâncias dialógicas e nas interações.

Contudo, sabe-se que uma política pública, ao ser elaborada, de acordo com o postulado por Ball (*apud* MAINARDES, 2006, p. 50), é constituída, inicialmente, de três contextos – de influência, da produção do texto e o contexto da prática. O contexto de influência é o momento em que a política pública é iniciada com discursos voltados para o interesse e as necessidades do público. Seus textos podem assumir vários formatos e precisam ser traduzidos na relação com o tempo e com o espaço de sua produção. Assim, as políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades (MAINARDES, 2006, p. 52), que se manifestam no contexto da prática.

É nesse terceiro contexto que acontecem as interpretações, as reorganizações, os imprevistos e as dicotomias entre discursos iniciais da implementação da política e o que realmente é vivido no contexto real. O PNAIC trouxe uma estrutura elaborada e implementada de forma dinâmica, em um contínuo de um processo complexo, baseado em um formato de interconexão de diferentes instâncias governamentais e na divisão de responsabilidades, com o escalonamento de atuação de diferentes parceiros – representantes das secretarias de estado e de município, das universidades e das escolas.

Tudo isso associado às dificuldades de sustentação de uma proposição inicial e aos empecilhos e entraves administrativos e financeiros em âmbito nacional – o valor da bolsa paga durante todo o período de vigência do Programa sem reajuste; o início tardio de algumas formações, ocasionando compressão da carga horária, com menos tempo para o estudo; a chegada tardia dos livros de formação e o atraso no pagamento das bolsas, que acarretaram grandes desafios a serem vencidos pelos professores e demais profissionais envolvidos nas ações do Programa.

Destacamos os discursos que ilustram e vai ao encontro do mencionado sobre os desafios vividos:

Avaliamos positivamente as ações desenvolvidas em 2014, considerando a experiência de formação do ano anterior, contudo, identificamos atraso e mesmo ausência de orientadores de estudo em alguns dias de formação, **decorrente do não pagamento de diárias.**

O que se percebeu foi que com **o início tardio das atividades** referentes a 2015/2016 e a diminuição da carga horária e, conseqüentemente a diminuição dos livros estudados, **foram motivos bem evidentes para os 17% dos professores evadidos.**

Lamentavelmente, as formações aconteceram a partir do segundo semestre. Apesar disso todos os envolvidos: coordenadores, orientadores de estudo e professores se envolveram nas atividades.

É importante salientar que, apesar dos apontamentos das dificuldades experienciadas, foi possível sentir a existência de uma sensação de que os encontros e os acontecimentos vivenciados por todos os envolvidos, em especial pelos professores alfabetizadores e os orientadores de estudos, deixaram marcas de uma composição de um repertório de conhecimentos, saberes e de produção cultural que se deu nas formações, realçando a positividade do desenvolvimento do PNAIC.

Continuando as tessituras pelos vieses dos pensamentos de Ball (*apud* MAINARDES, 2006, p.54), refletimos sobre mais dois contextos por ele proposto para os estudos de uma política pública. São eles o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Interessa-nos aqui o contexto dos resultados ou dos efeitos, que, segundo o autor, é o contexto em que as preocupações giram em torno das questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos é muito mais apropriada.

Nesse cenário de reflexões, direcionamos nosso olhar para os impactos e as desigualdades existentes, fazendo uma analogia com as condições desiguais de acesso às escolas, aos conhecimentos e informações ainda vividas por crianças pelo Brasil afora.

Para pensarmos nos efeitos decorrentes dessa política, que, como já mencionado, teve os objetivos centrais orientados para a qualidade do processo de alfabetização e os direitos de aprendizagem das crianças e a formação de professores alfabetizadores, partimos da seguinte indagação: o Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa causou impactos nos diversos e diferentes espaços/tempos das escolas do Norte brasileiro?

Fomos em busca de respostas e, assim, ao nos debruçarmos sobre os relatórios das universidades, confiscamos discursos que por si só deixam rastros da dimensão alcançada pelas ações do PNAIC. Resta-nos apresentá-los:

O PNAIC proporciona reflexões e adoção de novas técnicas de ensinar; jogos matemáticos educativos-lúdico. A partir das propostas trazidas pelo PNAIC **os alunos têm aprendido a ler, escrever e compreender as múltiplas formas de linguagem** que se dá no espaço escolar.

Os professores alfabetizadores relatam que as formações contribuíram para compreender que a alfabetização é um processo que requer conhecimento, planejamento de atividades para fazer o aluno avançar e a realização das intervenções necessárias. Eles observaram um avanço significativo no desenvolvimento dos alunos à medida que as aprendizagens adquiridas nas formações foram aplicadas nas turmas que são responsáveis.

O programa teve alto índice de sucesso na região, especialmente em dinâmica e metodologias de Alfa. Todos reforçam as inovações pedagógicas, dinâmicas formativas e utilização apropriada de material didático e de leitura. O PNAIC trouxe um aporte essencial para a mobilização, organização e qualificação docente no campo da Alfabetização na região oeste do Pará, inclusive no que tange ao desenvolvimento de grupo de estudo, pesquisa e formação na universidade, o que implica ganhos permanentes.

Os cadernos possibilitaram aos cursistas conhecer a realidade cultural brasileira nas diferentes áreas do conhecimento. Com os quatro anos de PNAIC houve um **crescimento exponencial das referências da formação continuada com mais de 25.000 professores participantes**. Investimentos acadêmicos, tecnológicos, pedagógicos, constituição de uma rede de profissionais, criação e desenvolvimento de sistema virtual de acompanhamento e monitoramento pedagógico. **Entende-se que essas condições são requisitos para uma formação de qualidade.**

Conforme observado pela representante MEC, **a UFT inovou com o Grupo de Trabalho em Alfabetização e Letramento (GTAL)**, tornando-se um exemplo a ser seguido pelas redes de ensino inclusive de outros Estados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fios discursivos expressos em cada relatório nos permitiram ir alinhando o nosso olhar para os diferentes aspectos do Programa. No que se refere à configuração pedagógica dos encontros, julgamos ter sido positivamente avaliada, pois a partir do momento em que as discussões e reflexões eram pautadas na atuação pedagógica do professor, ou mesmo de forma coletiva, pensava sobre o seu fazer e com uma atitude ativamente responsiva, mostrando seu engajamento nas proposições apresentadas.

De forma ativa, ressignificava teorias que certamente se estendiam como pano de fundo de suas práticas, realizando, desta forma, inovações pedagógicas. Pelo declarado, o que era aprendido nas formações era aplicado nas salas de aula, configurando-se como grandes aprendizados que ratificam a ação formativa dos encontros.

Também foi avaliada de maneira bastante positiva a utilização e distribuição dos diferentes materiais didáticos – os cadernos de formação, jogos de linguagem e de matemática, e livros de literatura infantil pelo MEC. Eles contribuíram significativamente para as ações de letramento e leitura literária, possibilitando a reconfiguração das práticas alfabetizadoras e, conseqüentemente, o envolvimento dos alunos na realização das atividades, contribuindo de forma substancial para o processo de alfabetização das crianças.

Ainda que tenha sido necessária a complementação das proposições avaliativas e, quem sabe, a elaboração de outras estratégias formativas, destacamos a importância da autonomia das universidades no planejamento das ações de formação de acordo com as peculiaridades do contexto local. Não menos relevantes foram as dificuldades enfrentadas em relação a alguns aspectos da estrutura do Programa, o que nos impõe a pensarmos no que vem a ser uma política pública nacional, suas implicações políticas e desvios a serem pensados nos programas futuros.

E com relação às crianças, o que temos a dizer é que ainda existe um longo caminho a percorrer, embora nos tenha sido possível inferir que as novas estratégias de ensino criadas pelos professores a partir da formação, juntamente com os alunos, estão sendo profícuas para a alfabetização das crianças. Concebemos que todos nós – professores, alunos e demais atores sociais - somos sujeitos dialógicos, ativos, produtores de

cultura, imbuídos na transformação humana e social. Sendo assim, embasados na incompletude de Freire (1996) e no inacabamento de Bakhtin (2017), vivemos em um constante ato de aprender. Muitos aprendizados ocorreram e outros estão por vir.

REFERÊNCIAS

AMADO. Luiz Antonio Saléh. A organização curricular e a avaliação da aprendizagem com os dispositivos pedagógicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 22, n.3, p. 542-557, dez. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015 [1979].

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2012.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 out. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Consulta feita em 17 fev. 2022.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 2, de 1 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

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

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS. Helena Costa L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 21 mar. 2022.

GONTIJO. Cláudia Maria Mendes. **A alfabetização na história da província** do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2008. Mimeografado.

LIBÂNEO. J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

MACEDO. Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas Públicas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2022.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marília Vilella. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: O PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte/MG, v.1, n.8, p. 193-208, jul./dez. 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAPÍTULO 9

AVALIAÇÃO DO PNAIC: IMPRESSÕES SOBRE AS REPERCUSSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE ALFABETIZADORA NO NORDESTE BRASILEIRO

Andressa Farias Vidal
Daniele Gomes da Silva
Fabíola Silva dos Santos
Jefferson Willian Silva da Conceição

INTRODUÇÃO

O presente trabalho centrou-se na análise dos relatórios avaliativos elaborados por 11 universidades públicas que atuavam como instituições formadoras do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Região Nordeste do Brasil, a saber: Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Universidade Federal do Ceará - UFC, Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e Universidade Federal de Sergipe - UFS.

Ademais, cabe destacar que o estudo tem como foco principal a análise dos relatórios avaliativos elaborados no período de 2013 a 2015, compreendido, pelos autores deste trabalho, como o primeiro arranjo institucional da política. Entende-se como arranjo os desenhos políticos elaborados a partir, ou não, de uma avaliação da política (LOTTA, 2008). Além disso, os relatórios evidenciam-se como fontes que auxiliaram com-

preender os paradigmas de formação continuada adotados pelas equipes formadoras.

Destacamos que a opção em direcionar a análise para o primeiro arranjo, diferentemente das demais regiões brasileiras presentes neste volume, veio da necessidade de compreender as especificidades da Região Nordeste na implementação do PNAIC no período supracitado.

Nesse percurso, além de uma análise tentando extrair sentidos, desdobramentos e análises críticas que pudessem estar nos documentos produzidos pelas universidades públicas, não só porque compreendemos a complexidade existente nas relações das tramas políticas, mas, principalmente, porque além de pesquisadores do campo da alfabetização, somos docentes da educação básica da rede pública e atuamos no PNAIC do estado do Rio de Janeiro, com diferentes perfis: professores alfabetizadores, orientadores de estudos, coordenadores locais, formadores, formadores regionais e supervisores.

Em decorrência desse engajamento, somos perpassados por dúvidas, lições aprendidas, comentários e sugestões que emergem de nossa prática, haja vista que convivemos com alguns desses fatores, como exemplo: a questão da infraestrutura dos espaços de formação, a dificuldade de deslocamento até a universidade (que, por vezes, é na capital do estado), os empecilhos na aquisição de alimentação das cursistas e conciliação de horário na formação em serviço, dentre tantos outros. Entendemos que os contextos também forjam especificidades. Com isso, trabalhar pautados nas regiões brasileiras possibilitou compreender as especificidades regionais e locais, os aspectos culturais e os diferentes paradigmas de formação continuada.

Cabe, neste momento do texto, elucidar que o estudo adotou como recorte alguns itens do relatório avaliativo: Articulações com o MEC; Conteúdo do Curso; Critérios de Avaliações; Equipe Pedagógica; Lições Aprendidas; e Metodologia. Estes aspectos foram selecionados dentre os que estavam presentes nos documentos, haja vista os objetivos elencados para o trabalho a ser desenvolvido pelo subprojeto 4.

Desse modo, a escrita de um texto que apresenta impressões sobre a avaliação de um programa que mobilizou o Ministério da Educação - MEC em diálogo com os estados, Distrito Federal, municípios e demais entes

federados, possibilitando compreender as possibilidades, bem como os limites de uma política pública para professores alfabetizadores.

ESTADOS NORDESTINOS E UNIVERSIDADES PACTUADAS

Neste estudo, fazemos uma análise do Pacto acerca das universidades nordestinas, considerando todos seus estados pertencentes: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Cabe sinalizar que, ao longo dos anos em que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa esteve vigente, 2013-2018, algumas universidades nordestinas, ainda que pactuadas, não puderam permanecer no PNAIC em todos os arranjos.

De acordo com os relatórios, essas universidades se desligaram do programa por questões políticas, sobretudo no final do ano de 2016, com a mudança dos gestores municipais e a alteração da coordenação estadual para as secretarias de estado de educação. Ademais, as nuances macro-políticas interferiram no desenvolvimento do cronograma de atividades do programa, fazendo com que as atividades ou terminassem antes do tempo previsto pelo calendário oficial, ou iniciassem tardiamente, no mês de outubro, por exemplo.

No primeiro ano (2013-2014) o pacto esteve sob a coordenação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), também responsável, além do Estado de origem, pelas ações de Sergipe e Paraíba. Recentemente representantes da instituição pernambucana fizeram a entrega de certificados à equipe alagoana referentes ao primeiro ano do pacto. A solenidade, no auditório Nabuco Lopes, na Reitoria da Ufal, ocorreu durante reunião da coordenação local com representantes dos municípios (UFAL, 2015).

Conforme apontado anteriormente, a assunção oficial da realização do Pacto ocorreu a partir de 2014, pois no ano anterior estava sob a responsabilidade da UFPE. Outrossim, isso não implicou um afastamento

total da UFPB, sobretudo quando são expostas algumas comparações que eram feitas entre o PNAIC e o PAIC. O relatório de 2016 descreve que:

Recebemos muitas críticas de que o PNAIC instituído pelo MEC em parcerias com as universidades foi um fracasso e que o PAIC é um sucesso. Há problemas nessa comparação. O PAIC existe há mais de uma década sem interrupção. Começou com os primeiros anos e foi avançando à medida em que corrigia determinados problemas revelados na formação. O Programa que foi instituído em um país de dimensão do Brasil, diferente de um Estado, em seu primeiro ano teve que se preocupar, ao mesmo tempo, com a Formação e com a implementação no Sispacto, o que gerou inúmeros problemas em decorrência da aprendizagem do sistema. Um sistema que ia se atualizando no processo. Em 2014, iniciando em abril e com a aprendizagem do ano anterior, a formação já fluiu bem mais tranquila. Em 2015, iniciou apenas em agosto e, em 2016, em outubro, em um ano eleitoral. A essa instabilidade no calendário de responsabilidade do MEC, juntam-se a falta de interesse de muitos gestores municipais em colaborar com o processo da Formação, a alta rotatividade de professores nas salas de aula e a falta de estrutura física de muitas escolas em todo o país. O PNAIC conseguiu unir universidades para pensar em uma proposta unificadora e ampla que contemplasse a diversidade e, ao mesmo tempo, trouxesse profundidade para as discussões em torno da Alfabetização no país. Imprimiu uma autoestima nos professores participantes e, com isso, propiciou uma transformação em sala de aula. Tudo isso respeitando a autonomia do professor e dotando-lhe capacidade crítica. Naturalmente, em educação, os resultados não são imediatos. Existem outros fatores que também concorrem e não dependem da Formação continuada.

Assim, é possível perceber que há o reconhecimento dos problemas existentes ao longo da execução do Programa, mas, também, há a percepção de alguns ganhos ao longo desse processo, salientando a necessidade da responsabilidade e do comprometimento da gestão e das instâncias macropolíticas para que haja êxito.

OLHARES PARA OS DOCUMENTOS: COMO AS UNIVERSIDADES AVALIAM AS FORMAÇÕES?

O ano de 2013, primeiro ano de atividade do Pacto com envolvimento das/os docentes alfabetizadores, devido ao início das formações continuadas nas redes de ensino dos estados e municípios pactuados, foi marcado pelo uso dos cadernos de estudos do programa. Este material foi mencionado pelas universidades como um dos principais instrumentos de orientação das discussões acerca da alfabetização infantil, ainda que por vezes utilizassem outros textos para as formações, de modo a enriquecer as dinâmicas.

Sendo assim, prioritariamente, os conteúdos abordados se referiram à perspectiva alfabetizadora do programa, com ênfase nos direitos de aprendizagem das crianças sobre os conhecimentos acerca da linguagem, associados às demais áreas de conhecimento. Ao longo do ano, foi explorada a ideia de currículo, de planejamento, de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, de ludicidade na sala de aula, de possibilidade de uso de diferentes gêneros textuais, de projetos e sequências didáticas, de alfabetização e inclusão e de organização do trabalho docente.

Das considerações sobre os cadernos de formação que nos chamou a atenção, foi a sinalização da Universidade Federal da Bahia em relação aos cadernos da Educação do Campo:

Saliente-se a necessidade de rever e melhorar a proposta apresentada nos cadernos referentes à Educação do Campo, que precisam ser aprofundados e ampliados com novas concepções sobre o que se pode ter em termos da educação que envolve classes multisseriadas. (UFBA, 2013)

Vimos que os cadernos de estudos apresentaram proposta atenta à diversidade e inclusão, no entanto, observam-se limites por não se adequarem integralmente às necessidades e expectativas dos docentes viventes da experiência do trabalho em turmas multisseriadas. Turmas multisseriadas apresentam a heterogeneidade como fator preponderante em contingência maior do que em turmas regulares. A formação continuada de docentes, para lidar com tal circunstância, exige aprofundamento minucioso, assertivamente requerido pela universidade. A ausência de uma abordagem e de uma proposta que levassem em conta a dinâmica das classes multisseriadas complexificam ainda mais a viabilização do alcance da meta de alfabetizar todas as crianças.

A discussão sobre classes multisseriadas também nos provoca a pensarmos sobre a organização desse material de orientação do curso, os cadernos de estudos, pois sendo a proposta do Pacto voltada para a organização escolar em ciclos e considerando a heterogeneidade, por que os cadernos foram elaborados por ano de escolaridade? A questão dos tempos de aprendizagem das crianças, se tomada como referência, pensamos, talvez, não demandaria a publicização de tantos cadernos...

Ainda sobre tempos e suas implicações nos fazeres docentes, no que diz respeito aos relatos das universidades, foram apresentados poucos apontamentos, manifestando apenas certo descontentamento com seus limites para a expansão das discussões, de modo a problematizá-las em circunstância das especificidades locais municipais.

No entanto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia avalia positivamente o tempo atribuído ao curso, alegando ter sido “possível discutir e descortinar possíveis lacunas, bem como sensibilizaram para uma prática mais humana e coerente com a faixa etária trabalhada” (UFRB, 2013). Nessa afirmativa, notamos um desencontro com nossa inquietação em relação à organização dos cadernos por ano de escolaridade, que não invalida ambas as falas.

As avaliações das universidades nordestinas sobre o primeiro ano do PNAIC revelaram um cenário de satisfação com as ações empreendidas, ao passo que os relatos afirmam ter havido fortalecimento dos núcleos ou grupos de estudos e pesquisas já constituídos nas universidades, possibilitando aos envolvidos o compartilhamento de conhecimentos teóricos, experiências e angústias que enriqueceram a formação profissional de todos.

A Universidade Federal do Ceará faz uma apreciação muito importante, relacionando os conteúdos do curso às questões da alfabetização:

O conteúdo do curso foi muito bem selecionado e está de acordo com as concepções teóricas contemporâneas sobre alfabetização. Neste conteúdo, destacam-se os que abordam questões relativas às recentes discussões da área da Linguística. São, no entanto, esses conteúdos que em nossa opinião devem ser reforçados, uma vez que no curso de formação inicial em Pedagogia pouco se discute sobre esses assuntos. Para alfabetizar adequadamente uma criança, deve haver, por parte do professor, o conhecimento e domínio de conteúdos básicos sobre os mecanismos da Língua Portuguesa e seus processos de aquisição. (UFC, 2013)

Parece-nos que a crítica a formação inicial em Pedagogia feita pela universidade procede nas demais regiões da Federação. E nos conforta perceber que as atividades do Pacto em 2013 tocaram num ponto crucial para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras: competência científica, discutida por Freire (2020), como meio de o/a educador/a estar a serviço (ou contra) algo ou alguém, numa aposta política e democrática do ato de educar, como interventor de realidades oprimidas e violentadas comuns às classes populares, ao passo que alfabetização é elemento de formação da cidadania.

O ano subsequente, 2014, foi marcado pela alfabetização matemática, também orientado pelos cadernos de formação do programa, que possibilitaram dinâmicas bastante permeadas por ludicidade, devido às abordagens dos conteúdos se darem majoritariamente por meio de jogos.

A UFPB assumiu efetivamente o desenvolvimento das atividades de formação em 2014, sendo assim, em seu relatório desse ano, aponta que os trabalhos foram iniciados em uma tônica de continuidade ao que ocorrera anteriormente, a saber, aprofundar aspectos concernentes à produção textual e a aquisição da escrita de textos, a partir da interdisciplinaridade, compreendida enquanto um elemento profundamente contributivo.

Além disso, foram destacadas a busca tanto por metodologias mais dinâmicas quanto pela utilização de recursos diversos, com a intenção de fomentar experiências, favorecer diálogos francos e a socialização das dificuldades e fortalecer as parcerias. Isto porque uma das dificuldades relatadas foi a demora na entrega dos materiais e a aquisição de equipamentos, alimentação e locação, o que foi sanado por meio de licitação.

No que se refere à prática em sala de aula, há relatos de que:

Através de conversas informais e avaliações realizadas com os alfabetizadores, percebemos que os encontros de formação estão possibilitando um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem, incentivando a criatividade dos docentes e apontando caminhos para o “novo”. Esperamos que estas ações tenham o alcance que é o de garantir o direito de aprendizagem das crianças”. Foram muitas as experiências exitosas. Houve uma mudança na sala de aula: mais leituras, mais aulas dinâmicas, mais alunos interessados, mais professores motivados. Elaboramos um livro de relatos de experiências com 13 projetos implementados por professores alfabetizadores. O livro deu muita visibilidade à transformação na sala de aula.

Um dos fatores que possibilitou tal transformação foi a adesão de mais de 200 municípios e o contato com mais de 8 mil docentes comprometidas/os. Chegando até mesmo a algumas prefeituras a custearam algumas despesas e criaram mecanismos de aumentar o valor da bolsa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde **Manual do sistema de cadastro e permissão de acesso – SCPA e SISPACTO perfil GESMUN - município**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.saude.am.gov.br/planeja/doc/Sispacto/MANUAL_SCPA_SISPACTO_-_PERFIL_MUNICIPIO.pdf Acesso em: 4 ago. 2021.

CAPÍTULO 10

OS DESAFIOS DOS FORMADORES DE PROFESSORES: QUAIS CAMINHOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES?

Elaine Constant
Adriana Ralejo

UMA POLÍTICA EDUCACIONAL E A CONSTITUIÇÃO DE UMA REDE DE FORMADORES DE PROFESSORES

Esta seção tem como objetivo apresentar as perspectivas didático-pedagógicas e curriculares que auxiliaram na constituição de paradigmas de formação continuada para professores alfabetizadores. Para isso, o estudo analisa os relatórios e planos de formação de algumas universidades públicas brasileiras da Região Sudeste, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Esses documentos estão armazenados, de forma virtual, em um módulo do Sistema de Monitoramento pelo Ministério da Educação (SIMEC): SISPACTO¹¹. O sistema foi implementado em 2013 e os relatórios e planos foram preenchidos pelos coordenadores gerais e estaduais, responsáveis pela implementação dessa política educacional.

¹¹ O SIMEC é uma plataforma utilizada pelo MEC como forma de dar visibilidade às ações desenvolvidas internamente como junto aos estados e municípios brasileiros. O sistema está dividido em módulos de planejamento, execução e monitoramento dos programas e ações implantadas e implementadas pelo Ministério. As informações do SISPACTO foram repassadas para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em janeiro de 2019, para a presente avaliação nacional sobre o PNAIC.

A análise em questão considerou os três arranjos institucionais experienciados pelo PNAIC, a saber: de 2013 a 2015; 2016 e 2017. Cabe ressaltar que os arranjos contribuem para a compreensão da engenharia institucional e dos traços importantes de uma política pública e, nesse caso, educacional.

Da mesma forma, tais arranjos elucidam o processo no qual se deu a construção de modelos de gestão de políticas públicas e de práticas interativas, ou não, entre os atores sociais envolvidos. Esse pressuposto é fundamental para entender as transformações sobre o desenho de um “Pacto pela Alfabetização”.

Dessa forma, os arranjos institucionais podem ser compreendidos como as regras específicas em que os envolvidos estabelecem transações, sejam econômicas ou nas relações políticas e sociais, definindo a forma de coordenação de processos específicos (LOTTA; FAVARETO, 2016).

A pesquisa considerou os relatórios das seguintes instituições do ensino superior: Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Fundação Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Assim sendo, procedeu-se à análise referente a 12 instituições do ensino superior públicas e atuantes na política educacional até 2018, com exceção da Universidade de Campinas, a qual se retirou da proposta no ano de 2015.

Como recorte metodológico para o estudo, inicialmente privilegiamos integralmente o item 6 do relatório final de 2013, denominado de “análise crítica”. O referido tópico propõe que as universidades indiquem informações sobre: Conteúdo do Curso; Metodologia; Critérios de Avaliações; Equipe Pedagógica; Articulações com o MEC; Lições Aprendidas.

Essa opção se baseou na proposta de avaliação do PNAIC para o sub-

projeto 4, cujo objetivo é “analisar os diferentes paradigmas de formação continuada para professores e alfabetização escolar assumidos pelos grupos que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro”¹², considerando os “materiais de formação produzidos pelas universidades em âmbito local”.

No decorrer da avaliação, constatamos que justamente os dois subitens iniciais do supracitado relatório – Conteúdo do Curso e Metodologia – eram importantes para informar as perspectivas didático-pedagógicas e curriculares desenvolvidas para o curso de formação continuada de professores. Da mesma forma, essas unidades desvelam o delineamento de um possível paradigma de formação de alfabetizadores.

Se formos observar a partir dos relatórios gerados no SISPACTO, houve uma constituição curricular para a formação de professores alfabetizadores, a qual foi se estruturando ao longo de um processo de disputas e tensões de permanências e mudanças. Por isso, consideramos a concepção de Ball (2001) sobre o ciclo de políticas um caminho profícuo para compreendermos a formulação e implementação de políticas educacionais em diferentes contextos, de forma macro e micro.

Segundo Ball, a formação dessas políticas se desenvolve em três contextos: o contexto de influência, o contexto de produção e o contexto da prática. Esses contextos são inter-relacionados e não têm uma dimensão temporal, sequencial ou linear, apresentando-se em arenas (lugares de discussão e disputas) e grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. Ou seja, a produção dos relatórios pelas universidades, ao mesmo tempo em que expressa as práticas realizadas no ano de 2013 (considerando como o primeiro relatório gerado), se torna um contexto de influência para as formações dos anos seguintes (de 2014 a 2017).

Assim, o recorte que estabelecemos também considerou as transformações ocorridas nas apresentações dos relatórios subsequentes. Nos anos de 2014 e 2015, o conteúdo da formação e a perspectiva metodológica foram divididos para compor itens diferenciados, ou melhor, “os aspectos do conteúdo” estavam representados no item 9, enquanto as aná-

¹² Trecho retirado do Plano de Ação - Projeto de Pesquisa Interinstitucional “Rede Diálogo de Formação Continuada: Avaliação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”. Este projeto se constitui como uma proposta de avaliação das 42 universidades públicas brasileiras para avaliar a política e é coordenada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

lises sobre as “Ações Pedagógicas e Considerações Finais” versavam no 10, respondendo a seguinte indagação: Quais as principais estratégias de ensino implementadas pela IES¹³ ao curso (combinação de metodologia, conteúdos, recursos didáticos e procedimentos viabilizando a aprendizagem dos professores)?

Já em 2016, as elucidações sobre o conteúdo são retiradas e permanecem somente as indagações sobre a perspectiva metodológica sugeridas para os anos de 2014 e 2015. Neste momento, reconhecemos os embates entre o prescrito e o praticado, em que, por um lado, os conteúdos situados em um *contexto de produção* expressam, por meio de textos e orientações, um poder mais centralizado e determinista.

Por outro lado, as ações e as estratégias pedagógicas, como metodologias, procedimentos e recursos didáticos utilizados passam a ser valorizadas enquanto um *contexto da prática*, em que essas definições curriculares prescritas são interpretadas e materializadas de formas diferentes e variadas. É neste momento que a autonomia das universidades ganha maior destaque, ao mostrarem como enfrentam de forma própria os desafios dos contextos em que estão inseridas.

As transformações no PNAIC prosseguem, e de forma mais radical no ano de 2017, pois os relatórios são retirados da política e as informações se restringem ao plano de formação. Contudo, embora o plano se apresentasse como uma perspectiva diretiva e homogeneizadora, algumas universidades mantiveram a perspectiva discursiva, apresentando, ainda que brevemente, os conteúdos e a perspectiva metodológica utilizada para lidar com novos paradigmas da formação continuada de alfabetizadores.

Isso reforça a ideia de que o *ciclo* se trata de um constante movimento de invenção e reinvenção das políticas educacionais e que somente a indicação de um plano de formação restringe a expressão da potencialidade do que esses professores produziram. Portanto, analisar as perspectivas didático-pedagógicas e curriculares via relatórios do SISPACTO foi fundamental para compreender as trilhas de um possível paradigma de formação continuada, em virtude das transformações sobre uma política educacional.

¹³ Significa Instituição de Ensino Superior (IES).

Essas constatações favoreceram a criação de uma metodologia de análise dos relatórios supracitados, buscando, inicialmente, interpretá-los a partir de palavras-chave que levassem para possíveis categorizações. Logo, parece-nos significativo analisar as dificuldades e facilidades da atuação dos implementadores junto aos alfabetizadores, entretanto, uma temática se repetia em vários registros e no decorrer da execução da política: a formação do formador do professor alfabetizador.

A constituição de uma rede de professores orientadores de estudos já está prevista no eixo da formação continuada de professores do PNAIC. O objetivo do PNAIC, como uma política pública, era induzir a “formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo”, conforme o art. 7º, inciso II da Portaria nº 867, de 4/07/2012. Esses profissionais passariam a ser especializados no tema para dar suporte permanente aos professores alfabetizadores, bem como estimular reflexões contínuas sobre as práticas pedagógicas, durante e após a implementação do programa. Nesse sentido, o formador do professor alfabetizador se torna muito mais do que um implementador de conteúdos, mas um sujeito que é autoridade tomando o controle e produzindo práticas curriculares significativas.

É importante destacar que os formadores dos professores alfabetizadores, até o ano de 2016, eram denominados de orientadores de estudos, e deveriam passar por uma formação inicial de 40 horas, na qual seria discutida a necessidade de desenvolver uma cultura de formação continuada, buscando propor situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como um processo contínuo de formação docente¹⁴. Esse orientador deveria passar por um processo que aprendesse a acompanhar o professor na sua prática diária. O encontro inicial, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), teria como objetivos fazer com que o orientador:

1. Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. Refletir sobre os

¹⁴ Na versão de 2017, esse perfil passa a ser denominado de formadores, juntamente com outros relacionados com as transformações sobre a gestão da política incorporada em um arranjo institucional do PNAIC.

saberes docentes e o cotidiano da sala de aula; 4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional; 5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas; 6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores; 7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação de professores; 8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores. (BRASIL, 2012, p.29)

Sob esse ponto de vista, o orientador de estudo se tornou uma figura central na proposta do PNAIC, pois esse perfil garantiria que a formação continuada do professor alfabetizador tivesse “clareza do que ensina e como ensina” (BRASIL, 2012). Para isso, não bastava ser um reprodutor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. Era preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à prática pedagógica.

Portanto, a proposta formativa indicava que os debates entre orientadores de estudos e alfabetizadores fossem envolvidos tanto com as concepções sobre alfabetização como da formação continuada.

Conforme Freitas (2002), a ideia de tutorias para os programas de formação continuada não é uma novidade no Brasil, pois já se apresentava desde os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores (DIEB, 2021)¹⁵ no final da década de 1990. De acordo com a autora, na ocasião, o MEC levou essa perspectiva para algumas secretarias de ensino, as quais estabeleciam convênios, por meio da formação a distância, em detrimento do reforço das universidades públicas e da expansão do ensino superior.

Assim sendo, a tutoria se apresentava com uma visão paternalista, pois se dava por ações fragmentadas e sem vinculações com os projetos peda-

¹⁵ Programa desenvolvido a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), cujo objetivo era a formação continuada de professores. Para execução do programa Parâmetros em Ação, formou-se uma Rede Nacional de Formadores composta por professores, responsáveis por assessorar os sistemas de ensino interessados na implementação do programa, tanto no âmbito da operacionalização quanto nos aspectos pedagógicos. (DIEB, 2021).

gógicos das escolas, bem como sem as formas interativas, coletivas e presenciais. Significou, assim, a retomada de uma ideia já superada da década de 1970, em que os formadores eram considerados como “multiplicadores” e participavam de uma “cadeia’ de formação” (FREITAS, 2002, p.149).

Logo, se a ideia de tutoria vem apoiando as propostas oficiais de formação de professores no Brasil, a análise inicial dos relatórios do PNAIC indicava a inquietação com esse ator social para implementação da política. Em virtude disso, pareceu-nos importante compreender a concepção de formação - apresentada nas propostas dos conteúdos e da metodologia formativa - como uma categoria de análise. Isso exigiu examinar as concepções sobre o trabalho docente e suas relações com a sociedade.

OS DISTINTOS CONTEXTOS DE ANÁLISES PARA AS PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

O processo formativo dos orientadores de estudos - os formadores dos professores alfabetizadores - desponta como uma temática recorrente nas avaliações do conteúdo e sobre as perspectivas metodológicas nas avaliações das universidades participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

É importante destacar que a formação continuada do PNAIC tem como suporte o uso de “cadernos”, ou melhor, compõe-se de uma coleção com textos temáticos para serem debatidos com os professores cursistas. O PNAIC contou com um bloco de cadernos para o ano de 2013 e outro em 2015. O primeiro possuía 30 cadernos, sendo 10 para cada ano do Ciclo de Alfabetização¹⁶. Para o segundo bloco, foram 10 cadernos temáticos, considerando as distintas áreas curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Artes.

¹⁶ O Ciclo constituiu uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que compreendeu a aprendizagem como um direito à cidadania e propôs o agrupamento dos estudantes, onde cada criança e adolescente foi reunido por suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos), e adolescência (12 a 14 anos). Nessa base temporal, foram definidos fundamentalmente pelo grupamento etário, fazendo com que os objetivos de cada ciclo fossem modulados pelas características desses recortes cronológicos, que delineiam as necessidades a serem atendidas pelas atividades curriculares. Significou, assim, uma revisão profunda das finalidades da escola e, ao mesmo tempo, o repensar da forma de se trabalhar, no interior da escola, com o conhecimento.

Esses cadernos representam um currículo prescrito, parte do *contexto de produção*, como destacamos anteriormente, que apresenta uma organização prévia, instituindo normas, regulamentos e princípios sobre os sentidos de alfabetização. É importante salientarmos que se trata de escolhas que obedecem a interesses sociais vigentes, produtos de seu tempo que passarão por modificações de acordo com o contexto em que estão inseridos.

De acordo com as universidades, esse material foi importante na medida em que o conteúdo proposto auxiliava no planejamento das atividades dos encontros, uma vez que estavam distribuídos em módulos, contudo, esse material necessitou de complementações. Esse foi um aspecto bastante destacado por todas as universidades da Região Sudeste. Compreendemos essa “falta” como um aspecto positivo, porque demonstra que esses cadernos não engessam as práticas de formação. Ao contrário, as observações de que os materiais necessitavam de complementação evidenciam o envolvimento de uma comunidade reflexiva sobre suas práticas.

Por isso, as formações necessitam de flexibilidade e de autonomia que não fogem de um comprometimento com objetivos gerais e nacionais. Dessa maneira, as complementações podem elucidar as trilhas das perspectivas formativas e curriculares que incentivam um determinado paradigma de formação continuada para professores alfabetizadores.

Ainda conforme os relatórios, considerando os cadernos de 2013, embora esse material tenha recebido a legitimidade na formação e tenha sido elogiado nos registros, por parte das universidades e suas equipes, as complementações foram importantes pelos seguintes motivos: garantir melhor integração dos conteúdos; evitar repetições de alguns conteúdos; propiciar maior articulação entre os conteúdos/assuntos como dos saberes pedagógicos e disciplinares, evitando a compartimentalização e a hierarquia de alguns assuntos; estimular o exercício crítico dos materiais, recursos e livros didáticos que circulavam nas escolas; apresentar o conteúdo de forma mais adequada para quem se destina, respeitando a regionalidade brasileira; manter a continuidade dos debates, evitando fragmentações repentinas; ampliação dos estudos para enriquecimento das práticas alfabetizadoras.

Quanto aos cadernos de 2015, às complementações se ampliaram e aprofundaram, justificadas a partir de que: algumas temáticas já havia

sido tratadas nos cadernos de 2013 e parecia dispersa no material; pouco tempo para dar conta dos temas apresentados, pois houve significativa alteração na carga horária do curso de formação dos orientadores de estudos; o conteúdo era muito bom do ponto de vista teórico, mas necessitava de mais exemplificações, relatos de experiências e descrições de trabalhos efetivos em sala de aula.

Assim, as complementações, tanto para o ano de 2013 quanto em 2015, foram inseridas a partir de uma multiplicidade de estratégias formativas e significativas, em especial porque a inserção dos formadores em um movimento deveria garantir o seu envolvimento

no sentido de problematizarem, sempre que necessário, os assuntos/conteúdos trabalhados, tendo como principal referência as questões e os processos bem-sucedidos de suas práticas pedagógicas, fato que nos ajudou a sustentar a ideia de currículo para além das prescrições escritas” (Relatório Final SISPACTO, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013)

Neste sentido, a preparação de um “formador” de professores, de acordo com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pautava-se em promover a capacidade criativa de ator social, para que pudesse encontrar diferentes maneiras de interagir, compreender e levar os conteúdos para debates com os professores alfabetizadores.

Essas ações, que fazem parte de um *contexto da prática*, não são desvios das políticas educacionais, mas fazem parte do próprio processo de produção curricular. As teorizações, as leis e as prescrições produzidas anteriormente não existem para serem reproduzidas e homogeneizarem práticas, mas para criarem condições em que os sujeitos possam tornar o currículo prescrito em um currículo vivido, aberto às experiências dos sujeitos (LOPES, 2011). Assim,

o desafio partia sempre do levantamento de hipóteses dos orientadores e da ação sobre o objeto cons-

trutor de determinado conhecimento. O formador se colocava sempre como um mediador e sinalizador das diferentes possibilidades de aprendizagem com autonomia. (Relatório final, SISPACTO, 2013)

Lidar com a formação do formador de professores acabou exigindo das universidades atenção especial para os profissionais que representavam essas instituições, porque desenvolviam o processo formativo. Inicialmente, as universidades buscaram suas experiências em outros programas, como nos Parâmetros em Ação ou no Pró-Letramento, pois, como já mencionado, a experiência com a tutoria não é uma novidade do PNAIC, fazendo parte do *contexto de influências*.

Entretanto, a amplitude do PNAIC e a formação acadêmica dos orientadores de estudos, a partir da exigência do nível superior, em especial com uma Licenciatura ou Pedagogia, favoreceram discussões mais intensas nas reuniões de estudos sobre os cadernos. Isso viabilizou uma pluralidade teórica tanto para o campo da alfabetização quanto para análises sobre as estratégias formativas, visando, também, uma diversidade de atividades para formação do alfabetizador.

Assim, os profissionais que representavam as universidades mobilizaram os orientadores de estudos para lidar com o processo de criação de materiais próprios, outro aspecto bastante enfatizado nos relatórios pelas universidades. Isso ajuda a compreender os sentidos para a ideia de “formadores de formadores de professores”. Dessa forma, várias estratégias formativas foram aflorando na medida em que o PNAIC se desenvolvia, tais como: portfólio, glossários, confecção de materiais pedagógicos, vídeos, elaboração de planos ou outras propostas didático-pedagógicas, apresentações culturais, textos, jogos, criação de slides com uso de powerpoint, produção de CDs e DVDs, relatórios, pautas formativas, Plataforma Moodle, apresentações multimídia, relatos de experiências, web-conferências, atividades lúdicas ou de planejamentos.

Assim, uma rica e significativa experiência didático-pedagógica se tornou uma exigência no PNAIC, porque

o trabalho desenvolvido caracterizava-se por uma prática reflexiva/investigativa, de modo que os professores tiveram a oportunidade de experimentar situações utilizando materiais variados, tendo como fundamentação as teorias propostas nos cadernos do PNAIC. (Relatório final, SISPACTO, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013)

E para desenvolver a prática reflexiva e investigativa, os processos de formação dos orientadores de estudos receberam uma estrutura marcada por momentos coletivos, nos quais fica evidente que as universidades reuniam sua equipe formativa para delinear uma prática que produzisse a relação teoria-prática e vice-versa.

Esse movimento se forjou no decorrer do processo formativo, porque os cadernos, com suas bases conceituais, foram suscitando as inquietações, portanto, reivindicações dos orientadores de estudos. De acordo com os relatórios de todas as universidades, era fundamental uma maior correlação entre o material do PNAIC com as realidades das salas de aula. Isso exigiu das instituições de ensino superior compreender que

os princípios favoreceram as categorias de análises sobre a formação continuada considerando a In(formação) e trans(formação), sendo as mais importantes: espaço e tempo para formação em serviço – a noção de formação continuada no contexto histórico e cultural; o ambiente de formação – nas diferentes cidades – organização dos espaços, os processos formativos, as especificidades pedagógicas e o acompanhamento pedagógico. (Relatório Final SISPACTO, 2015, Universidade Federal do Rio de Janeiro)

As solicitações por parte de formadores e orientadores de estudos geraram preocupações das universidades, pois, além das mudanças na duração do tempo da formação, havia um desafio significativo: as demandas

advindas das redes municipais¹⁷. De acordo com alguns registros, uma das aquisições desde 2013, e que permaneceu por um tempo significativo, refere-se ao fato de que as redes de ensino alegavam a necessidade de desenvolver um “planejamento unificado” para todo sistema municipal.

Isso se tornou um contratempo para as equipes das universidades, pois, considerando-se as concepções sobre as práticas formativas para professores, a proposta de planejamento unificado poderia retornar à ideia de formadores como “multiplicadores”, como já mencionado anteriormente. Da mesma maneira, as tentativas das universidades se voltavam para a superação desse paradigma da formação continuada de professores.

Entendemos que esse movimento de “retorno” ao tradicional expressa a resistência de discursos que se hegemonizaram sobre a prática docente, ao mesmo tempo em que esconde, por trás disso, relações de poder que lutam pela permanência de sentidos sobre educação e escola. Desconstruir essas estruturas que se consolidaram no século XX é um grande desafio.

Para lidar com isso, as universidades recorreram a diferentes metodologias formativas: estudos de várias referências bibliográficas não presentes no material do PNAIC; análise de situações de sala de aula; discussões de vídeos, apresentação de relatos de experiências, análise de planos de aulas e portfólios; palestras temáticas com especialistas; fóruns de interação online para estudo e construção coletiva de processos formativos; seminários temáticos; grupos de trabalhos; gravações de palestras; videoconferências, criação de grupos de discussão via web; oficinas; workshops; rodas de conversas; seminários de formação.

Constituíram-se, assim, outros discursos por atribuição de sentidos ao propósito das formações, reiterando aquilo que é importante e recriando novos olhares. Essas práticas, de acordo com a Universidade Federal de São Carlos, se constituíam porque “O importante é que a formação continuada se dê sempre de forma sensível e dialogada, e que acréscimos e modificações sejam feitos conforme demanda local, de forma participativa e colaborativa.” (Relatório SISPACTO, 2013).

¹⁷ A cada ano, havia uma proposta para o tempo de duração do curso de formação continuada do PNAIC.

A prática dialogada se fundamentava na ideia sobre a importância da continuidade dos debates via um processo formativo. De acordo com as universidades, era necessário um projeto nacional para formação dos formadores. Contudo, isso exige uma base conceitual e epistemológica pautada em novos temas, que articulem a alfabetização com diferentes campos curriculares e não somente restritos à linguagem e à matemática.

Neste sentido, a reivindicação do “planejamento unificado” passou a ser compreendida pelas universidades como um tema que, em vez de ser evitado na formação continuada, deveria ser problematizado, pois poderia ampliar o debate para superação dos paradigmas tradicionais para alfabetização. Era a oportunidade para analisar se a alfabetização se restringia à ideia de “ler, escrever e contar”.

Tais sentidos estavam diluídos na cultura escolar e social, entretanto, essa perspectiva precisava ser superada, mas antes era preciso lidar com os desafios das realidades dos sistemas municipais. Assim, o caminho mais apropriado foi criar “novas redes de colaboração”, nas quais houvesse um trabalho baseado em parcerias com os formadores para que pudessem fundamentar novos encaminhamentos da formação continuada.

A realidade das redes municipais constatada pelas universidades exigiu que elas criassem formas de acompanhamento do trabalho. Assim, os formadores, juntamente com os orientadores de estudos, precisavam avaliar a política educacional e instituir alguns instrumentos descritivos, como relatórios, relatórios-sínteses ou relatos de experiências, bem como os planejamentos de visitas às equipes municipais para conhecer o trabalho desenvolvido. Essas idas às escolas não possuíam o caráter de fiscalização, mas de um monitoramento qualitativo do processo informativo.

No ano de 2016, o relatório presente no SISPACTO não exige mais a avaliação dos conteúdos, nem considera o material produzido pelas universidades entre os anos de 2013 e 2015. O Ministério da Educação estabelecia que:

A definição do conteúdo da formação em 2016 deverá partir da análise de aspectos decisivos como: (i) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas; (ii) as matrizes da ANA; e (iii) os di-

reitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores. (BRASIL, 2016, p. 6)

Novamente, é possível perceber outro *contexto de influência* exercendo poder na constituição curricular. O uso das avaliações externas e de materiais prescritos reforça um discurso tradicional que ignora a experiência e produção docente. Essa orientação, associada a um novo cenário para o PNAIC, interveio na formação do orientador de estudos, pois a perspectiva formativa passou a ser semipresencial, portanto, com redução das atividades presenciais e a inserção de parte dessa à distância privilegia temas ligados às avaliações sistêmicas nacionais, como os desempenhos dos estudantes e seus resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Da mesma maneira, foi implementado um curso de gestão para os coordenadores locais ou perfis semelhantes para as redes de ensino. Esses deveriam garantir uma prática de gestão associada ao “novo conteúdo” da formação. Essas transformações, distintas das perspectivas de anos anteriores, se apresentaram como formas de intervenção a serem desenvolvidas sobre as práticas alfabetizadoras.

Ainda que fosse essa orientação, as universidades mantiveram o uso dos cadernos do PNAIC de 2015, evidenciando um jogo de vários poderes entre a tradição e a emancipação em um mesmo cenário. Contudo, não é possível detectar os conteúdos por meio dos relatórios, porque esse eixo foi retirado do relatório. Pode-se compreender a retirada, uma vez que o MEC determinou qual seria a definição do conteúdo.

Entretanto, a partir das poucas informações apresentadas sobre as estratégias formativas nos registros, pode-se constatar que houve o uso dos conteúdos dos cadernos, o que envolve um processo bastante seletivo sobre os temas. Também se percebe que esses foram diversificados, porque se a centralidade estava sobre avaliações oficiais, cada estado procurou atender algumas demandas formativas próprias.

Cabe destacar que as universidades mantiveram e ampliaram a perspectiva metodológica para formação nesse período. Embora tivessem que lidar com a prática semipresencial, era preciso não perder a experiência com a formação continuada desenvolvida desde o ano de 2013.

Assim, para tratar de temas como gestão de resultados, diagnóstico da aprendizagem, Meta 5 do Plano Nacional de Educação, direitos de aprendizagem, outros temas foram trazidos de forma emblemática, como: oralidade, escrita, artes. Isso continuou exigindo um grande esforço das instituições de ensino superior para manter o diálogo com a escola básica, pois as temáticas eram tratadas nos poucos encontros presenciais ou a distância.

Em 2017, há outra significativa transformação, pois as universidades não são mais as protagonistas na implementação do processo formativo, mas passam a indicação para compor uma equipe de formação. Neste ano, o PNAIC passa a não atender somente ao Ciclo de Alfabetização, mas há a inserção de professores e profissionais da educação infantil e do Programa Mais Educação.

A proposta cresce em quantitativo, considerando outros segmentos, mas perde para o quantitativo de professores alfabetizadores que participam da formação continuada do PNAIC. Da mesma forma, não há mais bolsas de estudos para esses profissionais, como não participam do registro no relatório do SISACTO. Só há referência para esse perfil no plano de formação. Analisando esses planos, nota-se que esse registro não suscita informações sobre os conteúdos da formação. O plano pede informações sobre: objetivo geral, objetivo específico, materiais, metas e avaliações periódicas da formação.

Da mesma forma, as orientações referentes ao conteúdo repetem o mesmo movimento do ano de 2016 e, mais uma vez, é apresentado no Documento Orientador do referido ano:

Os resultados das avaliações externas de cada escola, a aplicação de uma avaliação diagnóstica aos alunos de 1º, 2º e 3º ano, o material didático selecionado pela rede de ensino e as demais avaliações realizadas pelas redes deverão orientar o desenho

da formação. Esta formação estará focada em oferecer suporte didático-pedagógico aos professores e aos coordenadores pedagógicos para que estes possam concretizar os direitos de aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 14)

Ainda examinando os planos de formação, considerando o item que trata de “materiais”, observa-se mais uma vez a predominância do uso dos cadernos do PNAIC - uma referência, apesar das orientações oficiais para centrar no uso das avaliações externas pelo Ministério da Educação. Esse material foi associado a outros, como aqueles utilizados pelas redes municipais e os considerados pertinentes para formação continuada, como: Caderno de Formação, jogos pedagógicos do PNAIC, obras do PNBE, livros do PNLD, vídeos da TV Escola e ambiente virtual de ensino aprendizagem, livros didáticos do PNLD, TRILHAS; BNCC – 2ª e 3ª versões.

O ecletismo pedagógico acabou declinando uma perspectiva formativa para dar lugar a outra: normativa. Lidar com a integração de materiais e com o aprofundamento dialógico iniciado em 2013 parecia cada vez mais difícil. Isso acabou por trazer o distanciamento das questões realmente importantes para os formadores, pois, nas duas últimas versões do PNAIC, a gestão de resultados ignorou os avanços que auxiliavam na constituição de um paradigma de formação continuada reflexivo-participativo.

Enfim, se antes era preciso avaliar os conteúdos e as perspectivas metodológicas, pois eram construídas a partir de uma rede de cooperação, a partir de 2016, isso declina e individualiza as escolas e seus profissionais, portanto, suas práticas pedagógicas.

SUPERAÇÃO DO MODELO CLÁSSICO DE FORMAÇÃO: AS PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTAS E O PROFESSOR REFLEXIVO-PESQUISADOR

A preocupação das universidades participantes do PNAIC parece ter mobilizado um importante movimento para a superação de tradicionais paradigmas de formação continuada de professores. Esse processo iniciou a partir dos cadernos temáticos constituídos nos anos de 2013 e 2015. Os temas acabaram por exigir as chamadas “complementações” didático-pe-

dagógicas, e essas, por sua vez, promoveram um processo de reflexão sobre a alfabetização escolar em todo o Brasil, envolvendo as universidades públicas e os profissionais da educação básica.

É importante destacar que o termo “formação continuada” de professores contém muitos significados e diferentes abordagens. Nesse sentido, procuramos destacar alguns elementos que podem ajudar a tecer algumas reflexões sobre os desafios dos formadores do PNAIC para lidar com “novas” perspectivas formativas para professores alfabetizadores.

Sendo a universidade pública a instituição responsável pelo processo formativo, destacamos o que é apontado por Candau (2008), ao considerar que há dois modelos de formação continuada. A autora intitulou o primeiro modelo como clássico, e outro emergente, em processo de constituição.

O modelo clássico compreende ações que visam à atualização da formação dos docentes por meio de propostas que ficaram conhecidas como “reciclagem”. Essas abordagens promoveriam o acesso dos docentes às informações e às novas tendências pedagógicas. Classificam-se, neste modelo, os cursos de especialização, de pós-graduação e outros de aperfeiçoamento, muitos sob a égide das universidades, como espaços privilegiados de geração de avanços científicos e profissionais. Nesse modelo, algumas modalidades são recorrentes, dentre elas as materializadas por convênios entre fundações, universidades e secretarias de educação para o oferecimento de vagas nos cursos de graduação e para cursos de aperfeiçoamento e especialistas.

Outro modelo compreende aquelas que são promovidas pelas secretarias de educação, nos diferentes níveis, mas que também se utilizam de profissionais vinculados a essas fundações e universidades. Ainda compondo esse modelo há a modalidade das chamadas “parcerias” entre empresas e/ou universidades privadas, através de regimes de colaboração. Sobre essas modalidades, Candau (2008, p.54-55) afirma:

Que concepção de formação está presente nesta perspectiva? Ela não está informada por uma visão em que se afirma que a universidade corresponde à produção do conhecimento, e os profissionais do ensino de primeiro e segundo grau a sua aplica-

ção, socialização e transposição didática? [...] Por trás dessa visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos?

O modelo de formação clássico, de acordo com os relatórios das universidades participantes do PNAIC, era algo que precisava ser superado. A formação não podia mais se restringir ao estudo de temas, mas era necessário garantir uma proposta para os orientadores de estudos ou formadores, em termos metodológicos, para atuar junto aos professores alfabetizadores. A reprodução simples de conhecimentos, advindos das universidades, precisava ser analisada junto com os profissionais da escola básica.

Assim, as complementações didático-pedagógicas no PNAIC resultam das decisões das coordenações e equipes formadoras junto com os municípios e o público para ações gerais e específicas para discutir conceitos e estratégias de formação. O processo com debates, bastante frequente nos relatórios, mostra as formas de negociação entre as esferas envolvidas em uma política educacional.

Esse trabalho intenso de estudo dos cadernos e preparação dos seminários trouxe grandes ganhos para o desenvolvimento pessoal e profissional da equipe de formadoras e coordenadores geral e adjunta, nos desafiando à construção de novos caminhos, permitindo a todos os envolvidos a experimentação de novas práticas de alfabetização e firmando, cada vez mais, nosso compromisso com o Programa. (Relatório Final Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013)

Assim, é no contexto de influência (MALL; MAINARDES, 2011) - espaço no qual se dá o início das políticas públicas, bem como a esfera em que

os discursos são construídos e em que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades das políticas de educação - que se encaminharam também as transformações sobre os modelos de formação continuada para os alfabetizadores.

O atendimento foi dado em parte. Com o pouco tempo hábil para dar conta dos temas de cada caderno, a UFRJ propôs em conjunto com sua equipe formativa, fazer uso de 3 cadernos: Currículo, Conhecimento Escolar e conhecimentos em rede, Ciclo de Alfabetização e os Direitos de Aprendizagem, Avaliação na Alfabetização na Perspectiva de um Currículo Inclusivo. Estas temáticas, conforme foram trabalhadas, trouxeram à cena um debate sobre infância. Diante disso, houve uma mudança no encaminhamento das formações. (Relatório Final Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015)

Observa-se que o PNAIC, ainda que tenha trazido um modelo estruturante, organizado a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, perspectiva comum em programas, com recursos e metodologias, ambos previamente definidos, foi recebendo as alterações de acordo com a participação dos profissionais da escola básica.

Isso significou romper com o modelo que Demailly (1992) classifica como “a forma universitária” e “a forma escolar”. A primeira forma engendra uma formação pautada na relação ensino-aprendizagem que prima pela transmissão do saber e da teoria, cujo formador é considerado como o produtor e detentor do saber; e a segunda forma, “a forma escolar”, se fundamenta na ação dos formadores como transmissores dos programas que são idealizados, definidos e organizados por outro, por um poder considerado legítimo, como a nação, o estado ou a igreja, por exemplo.

Para as universidades, significava constituir modelos construtivistas, pois são caracterizados por serem frutos de propostas reflexivas, críticas, investigativas e dialéticas que partem das necessidades dos professores como sujeitos e dos contextos educativos, no que concerne à regulação permanente de seus processos de trabalho. Essa perspectiva é composta

por duas propostas de formação: “forma contratual”¹⁸ e na “forma interativa-reflexiva” (DEMAILLY, 1992).

Essa última se estrutura por meio de propostas fundamentadas na resolução de problemas reais, ligados à situação de trabalho, bem como tem como prerrogativa ações de formação mútua entre os professores e formandos para desenvolver estratégias didático-pedagógicas. Portanto, pode-se supor que a perspectiva interativa-reflexiva, uma das perspectivas construtivistas para a formação continuada, parece ter sido uma prerrogativa para o PNAIC proveniente do movimento de complementação didático-pedagógica frente aos cadernos de formação.

Para Nóvoa (2000), os modelos construtivistas são fundamentais para a constituição de propostas formativas, pois esses modelos se fundamentam a partir dos seguintes aspectos: a formação continuada deve se alimentar de perspectivas inovadoras; as atividades de autoformação participada e de formação mútua; alicerçar-se em uma reflexão na prática e sobre a prática; incentivar a participação de todos os professores em programas e em redes de colaboração, bem como não pode prescindir de capitalizar as experiências inovadoras e as redes de cooperação existentes nos sistemas.

Concordamos que os profissionais da escola básica participem de programas ou políticas educacionais, como ressaltamos; que as transformações sobre o PNAIC também se devem ao fato de que os professores produzem conhecimento e saberes tão importantes quanto aqueles produzidos na/pela academia. Isso significa superar um pensamento hegemônico e uma lógica de superioridade impregnada nas universidades, que os saberes práticos e que se tornam úteis para os professores possuem um menor valor cultural e simbólico no meio acadêmico.

Justamente a avaliação dos profissionais da educação básica sobre os temas contidos nos cadernos de formação favoreceram um movimento dialógico por meio das complementações didático-pedagógicas, portanto, maior proximidade com as realidades educacionais e reflexões sobre o processo de alfabetização escolar.

¹⁸ Sobre a forma contratual, cabe esclarecer que a autora a denomina como as propostas formativas fundamentadas por uma relação contratual que define não só os programas, mas também as modalidades pedagógicas e materiais para a aprendizagem dos contratantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar as perspectivas didático-pedagógicas e curriculares desenvolvidas pelas universidades da Região Sudeste brasileira por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a possibilidade de constituição de um novo paradigma para a formação continuada.

Justamente a base conceitual, ou temática, nos cadernos de formação mobilizaram debates e mudanças sobre os encaminhamentos do processo formativo. Isso exigiu que cada universidade, em diálogo com seus pares, constituísse caminhos metodológicos para lidar com os desafios da alfabetização escolar. Da mesma forma, significou que as universidades considerassem e valorizassem os conhecimentos advindos do cotidiano escolar dos diferentes profissionais da escola básica. Portanto, foi necessário estreitar o mundo da pesquisa acadêmica e a pesquisa educacional e reconhecer a perspectiva do “professor pesquisador” em uma política educacional.

Conforme Zeichner (2008), há algumas características do professor reflexivo-pesquisador. Esse paradigma considera que é aquele profissional que rascunha e examina hipótese; tentam resolver problemas envolvidos na sua prática de sala de aula; assumem e agregam valores ao ensino; se apercebe dos valores institucionais e culturais, se envolve nas questões curriculares e se envolve para mudanças de realidades; assume responsabilidades para o próprio desenvolvimento profissional como procuram sempre trabalhar em grupo para fortalecer e desenvolver melhor o trabalho.

Neste sentido, Zeichner considera o professor como sujeito no processo de produção do conhecimento. Assim, os docentes são pesquisadores, têm voz, possuem a propriedade da sua pesquisa e seus saberes precisam ser respeitados.

Neste sentido, até o ano de 2015, as universidades participantes do PNAIC, iniciaram algumas tentativas para constituir um desenho de professor pesquisador de forma colaborativa. Esse movimento estava iniciando e valorizando os professores como participantes ativos nas ações de uma política educacional, como em pesquisas. Diferente de vê-los apenas como executores de pesquisas colocadas por universidades e de outras instâncias que influenciam na formação de professores.

Por fim, as complementações didático-pedagógicas foram fundamentais, porque introduziram o caráter reflexivo do professor. Entretanto, era preciso avançar no sentido de que para a prática desta, era necessário ampliar os componentes que deveriam ser refletidos, pois há outros fatores que influenciam a prática docente e esses não poderiam ser descartados: os aspectos sociais, culturais, econômicos, éticos, valores e outros.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Formação Continuada de Professores. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2016**. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Formação Continuada de Professores. **Documento Orientador PNAIC em Ação 2017**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação em 2014**. Brasília, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: questões atuais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DEMAILLY, L.C. Modelos de formação contínua. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 139-158.

DIEB. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. **Parâmetros em Ação**. 2021. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/parametros-em-acao/> Acesso em: 10 jan. 2022.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOTTA, Gabriela; FAVARETO, Arilson. Desafios da integração nos novos arranjos institucionais de políticas públicas no Brasil. **Revista Sociologia e Política**, v.24, n.57, p.49-65, mar.2016.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, n.7, p. 129-137, ago. 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008.

CAPÍTULO 11

MATERIAIS E O TEMPO NO PNAIC: REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DOS RELATÓRIOS DA REGIÃO SUDESTE

Alexsandra Aguiar
Luciana Coimbra Meireles Bandeira

Este texto apresenta reflexões e análises sobre os relatórios finais produzidos pelas equipes das instituições formadoras que implementaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Região Sudeste. O trabalho enfoca no que diz respeito aos materiais utilizados e a relação com o tempo dos cursos de formação continuada do PNAIC, compreendendo os anos entre 2013 e 2017.

No que concerne à divisão político-administrativa do Sudeste brasileiro, buscou-se investigar os desafios, avanços e paradigmas construídos no e do processo de formação, levando em consideração as demandas e percepções dos formadores(as), expostos nos relatórios compilados pelas coordenações das instituições de ensino superior (IES) nos documentos de referência.

As IES em que este trabalho se concentra foram Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP; Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP; Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR; Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; a Universidade Federal de Uberlândia - UFU; Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG; Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF; Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e

Mucuri – UFVJM; Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP; Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Com o objetivo de analisar detalhadamente cada aspecto, elencamos seções específicas dos relatórios e planos de formação, a saber: 2013 – análise crítica (sobre o conteúdo do curso; sobre a metodologia; sobre os critérios de avaliação - Equipe pedagógica e articulação com MEC; lições aprendidas; indicadores e considerações finais. 2014 e 2015 – Aspectos do conteúdo; ações pedagógicas e considerações finais. 2016 – Ações Pedagógicas e considerações finais). Em 2017, por se tratar do plano de formação, escolhemos estruturar a análise através dos aspectos citados nos anos anteriores, buscando, assim, uma melhor coesão.

Ao sistematizar e cruzar as informações pertinentes aos critérios estabelecidos, os anos de vigência e as diferentes IES, constatamos quatro elementos transversais a todos os aspectos: materiais, tempo, componentes curriculares e planejamento. Como estruturantes das ações pedagógicas e da avaliação descritas nos documentos de referência.

Estes elementos, por sua vez, compõe o escopo analítico da Região Sudeste, sendo os conteúdos, suas metodologias e o tempo, objetos centrais de discussão que serão ancorados em estudo bibliográfico com base teórica em Bakhtin (2011, 2014), Freire (1989); Tardif (2009); Tardif; Lessard (2008, 2011), Nóvoa (2009) entre outros e documental a saber: caderno da Unidade 4 do PNAIC.

A realização desta pesquisa exige que se aponte o que foi esse programa e quais foram seus principais eixos e objetivos. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se trata de “um compromisso formal assumido pelo governo federal, o Distrito Federal, os estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012a), tendo como principais eixos estruturantes, dentre outros, a formação dos professores alfabetizadores e os materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais.

O eixo Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de livros didáticos (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) e obras pe-

pedagógicas complementares, manuais do professor, sob responsabilidade de distribuição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁹, jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)²⁰, obras de apoio pedagógico aos professores, também distribuídas por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

O MEC se dispõe, ainda, a apoiar financeiramente as instituições formadoras, estados e municípios, na produção e reprodução de recursos educacionais abertos destinados à formação continuada de professores, desde que pré-qualificados pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, vale ressaltar que ainda hoje a profissão docente apresenta grande complexidade, com inúmeros desafios na realização de suas práticas e necessidade permanente de formação. A esse respeito, cabe citar, o que o caderno de apresentação do PNAIC aponta:

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa (BRASIL, Caderno de Apresentação, 2012, p. 27).

¹⁹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

²⁰ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores, por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar.

Nesse contexto, o pacto foi um programa que intencionou motivar os professores na busca de saberes e fazeres próprios e específicos de suas trajetórias e seus campos de atuação. Segundo Andrade (2011, p.12):

A tomada de consciência sobre sua identidade relaciona o indivíduo com suas memórias e sua trajetória. Ela pode permitir haver movimentação dos sujeitos em direção a possíveis novos dizeres, que estejam ancorados na consciência da legitimidade da identidade docente.

Como exposto anteriormente, o estudo objetivou analisar os relatórios finais disponibilizados pelas universidades sobre os materiais pedagógicos trabalhados na formação continuada em serviço oferecida pelo PNAIC. Logo, as concepções de práxis pedagógica explícitas na proposta de formação, evidenciadas nos documentos oficiais do programa, bem como os relatórios sobre os materiais e práticas pedagógicas trabalhadas pelos(as) professores(as) que participaram dessa formação, trazem os desafios e as dificuldades particulares deste programa, que serão ferramentas importantes na apreensão de perspectivas futuras para a formação continuada e prática alfabetizadora, entendendo-se a formação como prática contínua e inesgotável.

Vale ressaltar que as IES, nesse contexto, se veem deslocadas da posição de crítica às políticas e inseridas numa nova posição, de executoras de políticas²¹, desempenhando, por exemplo, o novo papel de formadora de professores. Na proposta de formação do PNAIC, dois pressupostos são evidenciados como fundamentais para a organização do trabalho pedagógico com as crianças, a saber: o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação com o universo da criança, respeitando seus modos de pensar e agir nos processos de construção de novas aprendizagens.

²¹ As universidades têm sido cada vez mais interpeladas a atuarem como executoras de políticas públicas, mas, ao mesmo tempo, ainda dispõem de certa autonomia para reformular algumas propostas destas políticas. Também se ressalta a oportunidade de as universidades, a partir dos momentos de estudo e planejamento das ações formativas, proporem uma reflexão crítica dos materiais de formação, bem como outras discussões e movimentos, além de produzirem pesquisas que analisem os efeitos do programa.

Segundo o Caderno de Apresentação (2014, p.9), os princípios da formação continuada que orientam as ações do Pacto, explicitadas no caderno de linguagem, são:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas;
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação;
- A socialização: operacionalizada na criação e no fortalecimento de grupos de estudo durante as formações, que, espera-se, transcendam o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares;
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e, certamente, faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão;
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Os materiais organizados para a formação do PNAIC em 2014, com ênfase em matemática, foram distribuídos em 8 cadernos. Vejamos, a seguir, a organização desses materiais:

- Organização do Trabalho Pedagógico;
- Quantificação, Registros e Agrupamentos;
- Construção do Sistema de Numeração Decimal;
- Operações na Resolução de Problemas;
- Geometria;
- Grandezas e Medidas;
- Educação Estatística;
- Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

Observa-se, ainda, que o programa disponibilizou o Caderno de Apresentação e dois Cadernos de Referência, cujos temas são a Educação Inclusiva e a Educação Matemática do Campo, e um caderno de Jogos.

Embora contido no conjunto de cadernos de formação em Matemática, os cadernos não tratam exclusivamente sobre a alfabetização matemática. Nos cadernos de 2013 e 2014, cada material, à sua maneira, trazia para a formação a ênfase da interdisciplinaridade, sem desconsiderar as especificidades de cada área do conhecimento.

No campo da Matemática, o foco do PNAIC, em 2014, foi a alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Os documentos explicitam a visão que o programa tem da matemática, a qual descreve o saber matemático como portador de elementos que ajudam o indivíduo a se ver no mundo, a compreender a realidade natural e social na qual está inserido e se colocar de forma ativa nas relações sociais. Nos documentos, a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico estão apresentados como eixos centrais do ensino e aprendizagem da matemática.

Nos materiais do pacto também estão presentes os direitos de aprendizagem para cada área do conhecimento. Nesse sentido, o documento referente à matemática apresenta cinco direitos básicos de aprendizagem nessa área do conhecimento. Podemos visualizar uma proposta de ensino da matemática baseada na ludicidade, com planejamento, de forma a facilitar as trocas, as problematizações e construções de conceitos matemáticos, o que ultrapassa os limites da formação continuada.

No Brasil, um dos dilemas da escola na atualidade tem sido no processo de orientar o trabalho de modo que fique atrativo para as crianças no ciclo de alfabetização. Para Vásquez (1977, p. 207):

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

No caderno da Unidade 4 do PNAIC, observamos a apresentação dos objetivos:

- conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
- compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados [...]

Neste paradigma, os documentos formativos trazem a argumentação de que a ludicidade pode ser um facilitador da aprendizagem curricular. Essa assertiva está evidente no texto intitulado: “A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares” (BRASIL, 2012u, p. 16), no qual se expõe a proposta de aliar essas duas categorias, como se observa no trecho:

É comum ouvir professores dizendo que as demandas curriculares progressivamente vão tomando o tempo da brincadeira em sala de aula. Esse argumento também justifica, muitas vezes, o abandono da *hora da história* ou dos momentos de *leitura deleite*. Esse, de fato, não é um dilema fácil de resolver. Por isso, neste caderno, apresentamos aos professores algumas maneiras de assegurar que a brincadeira continue presente em suas salas, sem que isso signifique deixar de tratar de conteúdos fundamentais para as crianças (BRASIL, 2012i, p. 5, grifo nosso).

Neste contexto, apresentaremos na próxima sessão uma análise dos materiais complementares a partir do que nos apontam os relatórios da Região Sudeste, disponibilizados pelas IES, a respeito dos materiais do PNAIC, sobretudo o que dizem em relação às categorias materiais e o tempo.

REFLEXÕES E ANÁLISE DOS RELATÓRIOS FINAIS DAS IES SOBRE OS MATERIAIS DO PNAIC

Segundo Ponte (1995, p.2), “a formação está muito associada à ideia de frequentar cursos, numa lógica mais ou menos escolar”, e em relação ao desenvolvimento profissional, esse autor entende que se processa “através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos, mas também outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões [...]”.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de que a prática pedagógica é, ao mesmo tempo, a expressão e a fonte do saber docente e do desenvolvimento da teoria pedagógica. Assim, no tempo em que o professor age segundo suas experiências e aprendizagens, ele cria e enfrenta desafios cotidianos, e, com base neles, constrói conhecimentos e saberes num processo contínuo de fazer e refazer. Consideramos a hipótese de que as IES realizaram uma leitura crítica dos materiais destinados à formação, uma vez que estas podem incidir sobre a formação e prática docente.

As universidades UEMG, UFMG, UFSCAR e UFES ressaltam, sobre os conteúdos, que as temáticas de Língua Portuguesa foram muito bem escolhidas. Apontam que os materiais foram bem-organizados e estruturados. A apresentação teórica e prática do conteúdo em todos os cadernos ajudou na compreensão das temáticas. No entanto, a separação da temática por ano do ciclo de alfabetização foi pouco significativa para a prática, na medida em que alguns cadernos não apresentaram o aprofundamento que se esperava e, em outros conteúdos, eram apresentados em apenas um dos anos do ciclo.

Apontam também que, nesse sentido, essa divisão por ano prejudicou um pouco o tratamento dos conteúdos no decorrer da formação e afirma que a metodologia utilizada foi a mesma sugerida pelo MEC: leituras deleite, memórias, exposições dialogadas, relatos de rotina, análises de situações de sala de aula, análises de atividades de alunos e estudos de textos. Essas práticas foram muito significativas para a formação de professores.

A UEMG (2014) afirma que, além dos estudos dos cadernos, criaram materiais próprios de registro como o portfólio e o glossário matemático, além disso, aulas em módulos específicos sobre educação do campo, educação inclusiva e sociologia da infância. Já em 2015, trabalharam sem os cadernos. Porém, abordaram os conteúdos com apresentações multimídias.

O programa traz um foco bastante importante na leitura e em posturas de trabalho com a literatura, especialmente a literatura infantil, em sala de aula. O envolvimento nos momentos de leitura literária na formação e as influências em seu trabalho no cotidiano escolar são destacados pela UEMG (2015). A esse respeito, a universidade afirma: “Trabalhamos com contação de histórias, leitura e discussões de pequenos

textos, documentários e realizamos sempre avaliações durante e no final dos encontros”. A enunciação da UEMG consorcia-se às palavras de Cosson (2011, p.283):

o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o ‘ler literatura’, mas sim uma interação permanente que se constrói e reconstrói ao longo da vida, ou seja, em cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário.

A este respeito, nos posicionamos compreendendo como Coelho (2000, p. 27), que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.

A UFMG, quando fala da metodologia, relata sobre a preferência por aulas nas quais o formador centra as discussões, apresenta modelos e sugestões de atividades, certo desconforto em atividades em que as próprias alunas são as protagonistas, e, ainda, nos momentos de socialização no auditório. Entretanto, Constant (2016) diverge deste entendimento, quando aponta que:

Ao trazerem experiências cotidianas para serem discutidas em um programa de formação continuada, mostram como constroem seus conhecimentos profissionais, buscando no dia a dia da escola o referencial para a análise do contexto educacional. (CONSTANT, 2016, p. 221).

Neste contexto, os autores Tardif e Lessard (2011, p. 52) salientam que, ao falar de si, ao dizer sua experiência, o professor “introduz uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante”.

Para os autores, embora a experiência de cada docente seja própria, ela não deixa de ser a experiência de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com desafios e condições semelhantes, e por isso a experiência de cada um, marcada pela heterogeneidade de princípios culturais e sociais e pontos de vista distintos é, de certa forma, a experiência de todos.

A reflexão de Chartier (2007) aproxima-se desse conceito, ao afirmar que quando um professor fala sobre o que faz ou sobre o que diz aos seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, forçosamente ele está encontrando relações com os discursos profissionais que se encontram em torno dele e suas declarações podem estar em consonância ou recusa crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem.

Já em 2014, a UFMG ressalta que os encontros foram baseados nos cadernos de formação do PNAIC, bem como utilizaram materiais complementares de aprofundamento, criação de grupos de discussão via WEB, garantindo contato contínuo entre formadoras e orientadores de estudo. A UFSCAR (2014) aponta que os encontros foram baseados nos cadernos de formação do PNAIC, igualmente com a utilização de materiais complementares de aprofundamento, com criação de grupos de discussão via WEB, garantindo contato contínuo entre formadoras e orientadores de estudo.

Já em 2015, os encontros foram baseados nos cadernos de formação do PNAIC, mas, também, utilizaram materiais complementares de aprofundamento com a criação de grupos de discussão via WEB, garantindo contato contínuo entre formadoras e orientadores de estudo.

A UFES ressaltou que investiram mais no uso dos livros paradidáticos/literatura infantil, nas atividades de matemática, oportunizando situações interdisciplinares. Ainda, o exercício crítico dos materiais, recursos e livros didáticos que circulam nas escolas e que, de modo geral, reforçam atividades soltas, pontuais, desconexas e clichês. A esse respeito, Nóvoa (2009)

traz importantes contribuições e defende que os programas de formação devem desenvolver algumas competências: saber relacionar e saber relacionar-se; saber organizar e saber organizar-se; saber analisar e saber analisar-se.

Segundo o teórico supracitado, o uso das formas transitivas e pronominais dos verbos sublinha o fato de que os professores são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da formação, enfatizando que “é no trabalho de reflexão individual e coletiva que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 228).

No que se refere ao saber relacionar e saber relacionar-se, Nóvoa (2009, p. 229) preconiza que a educação solicita os docentes “para uma intervenção técnica, mas também uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais”. Quanto ao saber organizar e saber organizar-se, aponta que é necessário repensar a organização do trabalho na escola e as formas de organização do trabalho profissional. Para o autor, isso implica:

mudanças que obrigam a uma nova atitude, particularmente na definição das práticas e dos dispositivos de avaliação das escolas e dos docentes. São um instrumento essencial do diálogo entre as escolas e a sociedade. Mas também, são um instrumento para regulação interna da ação pedagógica e profissional. Propor um novo espaço público de educação implica, evidentemente, uma ideia de abertura que obriga a ‘prestar contas’ do trabalho escolar. (NÓVOA, 2009, p. 231)

A UFES faz críticas aos cadernos do pacto, e a equipe dessa universidade aponta que “ainda continuam a perpetuar duas únicas formas de pensar a alfabetização: a tradicional, fundada em métodos analíticos e a construtivista”. A partir dessas considerações, assumimos a concepção de formação que vai além da reflexão da/na prática, mas que objetiva ampliar a dimensão social inculcada no processo educativo. Já a UEMG (2013) ressalta a boa organização e estruturação dos materiais e aponta

que a apresentação teórica e prática do conteúdo, em todos os cadernos, ajudaram na compreensão das temáticas.

Sendo assim, com base na análise dos relatórios apresentados nesta seção, concluímos que as IES apontaram inúmeros aspectos positivos. Porém, percebemos, ainda, que alguns fatores necessitam de ajustes para que essa formação e contribuições sejam integradas na cultura escolar. A seguir, apresentamos as interpretações das universidades em relação às dimensões espaço-tempo.

AS DIMENSÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NAS FORMAÇÕES CONTINUADAS

Para Santos Junior (2018), “o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana”; nas sociedades ocidentais modernas e, sobretudo, na pós-modernidade, a expressão deste binômio se torna imperativa nos processos materiais de reprodução social, logo, indissociável no que diz respeito às relações humanas e das instituições.

Neste sentido é que trazemos a discussão acerca das dimensões espaço-temporais entre a escola e a universidade, por entendermos que, nesta política pública desenvolvida, o diálogo entre essas duas instituições enraizadas na sociedade abre fissuras positivas, tendo em vista a construção assimétrica na qual as duas instituições foram forjadas e a ruptura de determinadas barreiras que vão, aos poucos, se deslocando durante a formação.

Portanto, todos os elementos que foram emergidos nas “vozes” dos relatórios, que concebem o tempo como desafio e dificuldade, e são enunciados de estratégias criadas para burlar as diferentes dimensões a que cada instituição é submetida, podendo ser, para além desta reflexão, pontos de partida para outros amadurecimentos, de novas formações e ou de estruturas permanentes de diálogo entre a escola e universidade, no que diz respeito à etapa da alfabetização.

A distorção entre o “tempo da formação” e “tempo da escola”, estabelecido em 200 dias letivos, foi mencionado recorrentemente nos relatórios, bem como a inclusão de formações remotas pautadas na educação a distância (EAD), como recurso para evitar a evasão, principalmente nos dias de aula na escola. Estes nos fazem olhar, em primeiro lugar, para o

regime de colaboração estabelecido entre o governo federal, governos estaduais e municipais para execução das formações, que dispõem sobre a liberação e suporte para os(as) formadores(as).

Embora respaldado pela Lei federal nº11.738, de 16 de julho de 2008, o tempo para formação/planejamento nem sempre é assegurado, portanto, estando sob a mesma legislação para o magistério, as estruturas fundantes do cotidiano da escola e da universidade são simbólica e materialmente construídas de modo desigual, uma vez que se estabelece enquanto prática de pesquisa, ensino e extensão, e outra, que se “espera” ser retroalimentada na prática de sala de aula.

Isso nos mostra que este enclave não se estabelece apenas no âmbito burocrático e político, em relação à reivindicação de 1/3 da carga horária total, destinada a atividades extraclasse, mas, sim, como um paradigma que se fortalece na autoidentificação do(a) formador(a) enquanto professor(a) pesquisador(a), durante o percurso de formação, reafirmando “seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição à mudança social” (PEREIRA, 1998), construindo subsídios para a garantia deste direito e a apropriação enquanto redirecionamento da docência nesta etapa da educação básica.

O apontamento sobre a inclusão de recursos de EaD nas formações nos parecem ser mais uma estratégia para lidar com as limitações de deslocamento, recursos financeiros e o próprio “tempo da escola” com relação ao exposto acima, do que de fato uma demanda da práxis formativa. Desta forma, devemos lançar um olhar cuidadoso sobre este ponto.

Longe de desqualificar as ferramentas de ensino/interação a distância, afinal, elas têm um alcance potente em determinados contextos e propostas suplementares de integração, porém, não deve ser considerado um substitutivo às formações presenciais, posto que a materialidade dos deslocamentos, dos encontros e das práticas presenciais são fundamentais para o desenvolvimento de sociabilidade e da percepção crítica de sua volta, tanto que:

A sua integração, o enraíza e lhe da consciência de sua *temporalidade*. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do ho-

mem e que se aperfeiçoa na medida em que se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história, nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltariam a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide (FREIRE, 1989, p. 36).

Em se tratando de professores da etapa de alfabetização, torna-se ainda mais sensível principalmente no que tange às relações sensoriais da educação, parte importante fundamental entre professores e estudantes desta etapa. Portanto, a apreensão no processo formativo de professores deve ser construída prioritariamente em espaços presenciais. Além de que, neste contexto, a formação EAD tem um caráter bastante escorregadio, quando levamos em consideração o percurso trilhado pelos profissionais participantes do PNAIC, em relação à sua identidade docente, que se percebe e se (re)cria fundamentalmente nas dimensões empíricas.

Embora a produção dos relatórios não tenha sido realizada no período pandêmico, vale ressaltar o que dizem Prazeres, Gil, Luz-Carvalho (2020, p.6):

Apesar de ter sido – no senso comum – confundido com a Educação à Distância (EaD) ou com o homeschooling, o ensino remoto emergencial é uma condição e não uma modalidade da educação. A EaD é uma modalidade comumente oferecida no Ensino Superior, que prevê uma estrutura de plataformas, objetos digitais de aprendizagem, um desenho instrucional e experiências de aprendizagem específicas. Portanto, o que se entende como ensino remoto emergencial não é sinônimo de EaD, modalidade inviável e ilegal para a educação infantil.

Ainda para a etapa da alfabetização, principalmente quando concebemos o processo de letramento, que:

Assim, para se tornar um indivíduo letrado, é preciso que ele saiba aplicar as habilidades e conhecimentos do letramento nas situações do cotidiano, nas necessidades do dia a dia, pois 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 (AUGUSTO; SANTANA, 2021, p. 3).

Assim, podemos considerar que esta estratégia, ainda que legítima, desestrutura a formação e suas potencialidades, como se pode perceber ao longo deste texto, mas é pautada ora pelas perdas de recursos, ora por uma possível descontinuidade da formação, dois fatores que foram apresentados nos relatórios finais, principalmente entre os anos 2015 e 2016. Verificamos, além disso, que o tempo de formação está muito relacionado aos conteúdos abordados nos materiais, principalmente pela falta dele para estudo de determinados conceitos, o que implica a pouca apreensão e, logo, compromete a prática em sala de aula.

Os atrasos no início da formação foram recorrentes nas indicações de melhorias, o que, segundo os relatórios, seria um resultado negativo, que compromete o que foi experienciado e formulado nas formações (para além das dimensões expostas anteriormente), conseqüentemente, na prática da sala de aula dos professores alfabetizadores, como exposto neste trecho:

A descontinuidade das ações de formação do PNAIC foi um elemento que não pode ser desconsiderado na análise dos processos desenvolvidos. Isso porque a formação foi proposta muito tardiamente, apenas no último trimestre do ano, produziu uma quebra nas atividades formativas desenvolvidas junto aos professores alfabetizadores (BRASIL, Relatório final, 2016).

Podemos verificar que todos os pontos indicados dentro do recorte temporal marcam intrinsecamente a necessidade de manutenção e/ou

ampliação dos recursos destinados às formações, sejam eles financeiros, infraestruturas e intelectuais.

Desta forma, fizemos a escolha de trazer de acordos com suas ocorrências e impactos, algumas reflexões que consideramos pertinentes para discussões futuras e na obtenção ajustes e aprofundamentos dos desafios encontrados nas vozes destes relatórios.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação continuada de professores e a alfabetização de crianças ainda são grandes desafios para as escolas públicas brasileiras, visto que em sua ampla maioria realiza o atendimento aos filhos das classes populares. Nesse sentido, a escola é lugar privilegiado para construção, apropriação e reconstrução de aprendizagens significativas. Assim sendo, o desafio deste estudo foi analisar o PNAIC, tomado como política educacional cujo principal objetivo é garantir a alfabetização de crianças até o terceiro ano do ensino fundamental.

No decorrer do processo de elaboração e fundamentação deste trabalho, foi interessante conhecer e analisar o que dizem os relatórios respondidos pelas IES - Sudeste sobre as categorias materiais e o tempo.

Pontuamos que a educação pública de qualidade é essencial para a conquista do desenvolvimento socioeconômico de um país e, segundo se compreende, é dever do Estado implantar políticas públicas capazes não apenas de garantir sua qualidade, mas o acesso e a permanência de todos. É possível afirmar, em vista desse entendimento, que a educação básica gratuita e irrestrita assegura a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e viabiliza tanto a progressão no trabalho quanto estudos posteriores.

E isto requer, por um lado, condições efetivas de trabalho educativo na escola, com professores bem formados e valorizados. E, por outro, do ponto de vista político, como afirma Gadotti (2013, p.5), “investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades”. Sabemos, também, que são justamente as distorções de aprendizagem, supostamente ocasionadas pelas desigualdades socioeconômicas dos alunos, que o PNAIC propôs sanar.

Permeados pelas políticas públicas de formação continuada de professores e nesta investigação, a percebemos como um amplo jogo de concessões e lutas, em que a qualidade social da educação é secundarizada pelo desejo dos governantes de fazerem prevalecer a sua marca, a sua determinação e prescrição. Algumas pesquisas evidenciam, de maneira sutil, a fragilidade das políticas educacionais e o descaso por parte dos governantes em relação à educação.

Entretanto, os resultados deste estudo permitem inferir que o PNAIC produziu efeitos e resultados no trabalho destes professores alfabetizadores de forma positiva, na medida em que proporcionava aprendizagens, reflexão e crescimento profissional.

Por fim, reiteramos que as indagações não se encerram por aqui. Ao contrário, abrem espaço para outras questões, outras possibilidades, outras leituras e análises. Desse modo, esperamos que os sentidos aqui construídos possam ter sua renovação em muitas outras discussões sobre formação continuada de professores e alfabetização.

Portanto, esperamos que, através deste artigo, possamos ressaltar a importância de programas de formação continuada, construídos na escola e com a escola. Assim, concluímos que estas propostas formativas precisam ser direcionadas aos professores de tal modo que se tornem protagonistas de sua formação, como sujeitos ativos, capazes de assinar a autoria de seu percurso acadêmico, pedagógico e profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. **Conferência proferida no concurso para professor titular na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ**. Rio de Janeiro, 2011.

AUGUSTO, J. S.; SANTANA A. S. Alfabetização e letramento no ensino remoto: dificuldades e possibilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO; POLÍTICAS PÚBLICAS E RESISTÊNCIAS, 5., 2021, Florianópolis - SC.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: Teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CONSTANT, E. Formação Continuada para professores: o debate sobre alfabetização na modalidade presencial do PNAIC. In: A. M. T. (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**. Ouro Preto: Didática Editora do Brasil, 2016.

- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18.
- HARVEY, D. **Condição pós-Moderna**. 13.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**: formação de professores e profissão docente. Publicações Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PONTE, J. P. Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática. In: PONTE, J. P.; MONTEIRO, C.; MAIA, M.; SERRAZINA, L.; LOUREIRO, C. (ed.). **Desenvolvimento profissional de professores de Matemática**: Que formação? Lisboa: SEM-SPCE, 1995. p. 193- 211.
- PRAZERES, M.; GIL, C.; LUZ-CARVALHO, T. Do presencial ao remoto emergencial: trânsitos da educação infantil na pandemia. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, jan./dez. 2020. (Dossiê: Tempo de pausa ou de crise?)
- SANTOS JUNIOR, Avelar Araujo. O Imperativo Epistemológico do Espaço-Tempo como Dimensão Estruturante da Realidade. **Revista de Geografia**, Recife, v. 35, n. 5, 2018.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CAPÍTULO 12

UM GÊNERO DISCURSIVO CONSTITUÍDO ENTRE A TRADIÇÃO HIERÁRQUICA E O POTENCIAL DIALÓGICO – CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RELATÓRIOS DO CENTRO OESTE NO SISPACTO

Letícia Santos da Cruz
Luiza Alves de Oliveira

Pensar nas configurações de um sistema de controle e monitoramento das ações do PNAIC – o SISPACTO – e, de modo especial, os relatórios que integram a estrutura do sistema, feitos por quatro universidades da Região Centro-Oeste do país, de 2013 a 2017, colocou-se como desafio a ser superado diante da complexidade e diversidade de conteúdos e formas dos registros inseridos pelas IES integrantes do programa no período analisado.

Desse modo, optamos como primeira ação a seleção dos conteúdos inscritos e escritos no sistema em forma de relatórios e, então, debruçamo-nos sobre eles em busca de uma leitura compreensiva das escritas selecionadas. No entanto, sentimos logo a necessidade de nos posicionarmos diante do gênero discursivo em que essas escritas foram estruturadas, quais funções teriam, quem seriam os interlocutores e quais contextos de sua produção.

Tais questionamentos nos levaram a pensar conceitualmente sobre os gêneros discursivos e, para tanto, dialogamos com Bakhtin (2003), quando os apresenta como tipos relativamente estáveis de textos que circulam nas diferentes esferas de atividades humanas. Assim, ao abordar os gêneros para além do viés estático das formas, o autor imprime um vínculo inseparável entre o uso da linguagem e a atividade humana. Em outros termos, Faraco (2009) nos lembra, apoiado na teoria bakhtiniana, que

o que é dito (o todo do enunciado) está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Do mesmo modo, se que-

remos estudar qualquer das inúmeras atividades humanas, temos de nos ocupar dos tipos de dizer (gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior daquela atividade, porque eles constituem parte intrínseca da mesma (FARACO, 2009, p. 126).

Portanto, o vínculo entre discurso e atividade já se coloca aqui estabelecido e nos conduz a pensar sobre as produções escritas no SISPACTO como forma de dizer, conteúdo e estilo de expressão que foi assim constituído para dar conta do que está envolvido nesta atividade: o controle e o monitoramento das formações do PNAIC pelo governo federal.

Para melhor contextualização do gênero analisado neste artigo – o relatório –, trazemos à reflexão os verbetes de Costa (2008), no “Dicionário de gêneros textuais”. Nele, encontramos a descrição ou definição do gênero relatório a partir da conceitualização de relato de caso, como a seguir:

RELATO DE CASO (v. ARTIGO, ARTIGO CIENTÍFICO, DISSERTAÇÃO, EXPOSIÇÃO ORAL, MEMORIAL, MONOGRAFIA, RELATO, RELATÓRIO, TESE): *documento (v.) em que se expõem os resultados, as conclusões às quais chegaram os membros de uma comissão (ou uma pessoa) encarregada de efetuar uma pesquisa, ou de estudar um problema particular ou um projeto qualquer. Os dados devem ser apresentados de forma muito organizada para que se possa lê-los em diferentes níveis. Pode se apresentar como um documento final ou parcial de resultados que, periódica e parceladamente, vão se somando até o final, dado seu caráter funcional e informativo. Como resultado de pesquisa (v.) que é, exige planejamento, coleta e seleção de material e dados que serão analisados e relatados. Nesse sentido, assim se estrutura: (i) Introdução (justificativas, diretrizes, delimitações e explicações necessárias); (ii) corpo ou texto principal (descrição (v.) detalhada do objetivo do relatório, análise e resultados) e (iii) conclusões e recomendações finais (re-*

sultados práticos, sugestões de atividades ou medidas a serem tomadas, a partir do que foi apresentado e analisado antes). A composição do texto final varia de acordo com o tipo de relatório: administrativo, policial, de viagem, *de estágio*, de visita, de projeto, de investigação, etc. [...] (COSTA, 2008, p. 159)

Compreendemos que o gênero relatório, escolhido como registro de apontamento das ações do PNAIC para futuros estudos, pesquisas, (re)planejamentos dos processos formativos desenvolvidos, tem potencial dialógico e poderia ser ressignificado para além de documentar informações e resultados do que fora desenvolvido durante o programa. No entanto, nossa consideração preliminar aponta para a composição de textos com fortes marcas burocráticas e formais da gestão administrativa que deveria, antes de tudo, ser pedagógica.

Bakhtin (1998), ao diferenciar palavra autoritária exterior e palavra internamente persuasiva, nos ajuda a refletir sobre essas marcas burocratizadas. Para este autor, um conflito é travado entre o discurso oficial e aquele que se afasta dos aspectos e graus de autoritarismo. Situa a palavra em uma zona de transformações semânticas e expressivas, em um processo de interiorização persuasiva da palavra ideológica do outro, produzindo um processo de transformação ideológica da consciência individual.

Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra *persuasiva* da palavra *autoritária* imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atinge. À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estritamente com a nossa palavra. (BAKHTIN, 1998, p. 145)

Compreendemos que a composição dos textos transita entre a relação com a tradição, o hierárquico e desautorizado – palavra autoritária

(BAKHTIN, 1998), e com o vivido, refletido e dialogado – palavra persuasiva (BAKHTIN, 1998). Há, assim, uma ambivalência cujo pêndulo ora tende para um lado, ora para o outro, em que, no final, a descrição dos fatos acaba sendo o caminho possível para se dizer algo sobre o trabalho, definindo a base da relação estabelecida. Para Bakhtin (2003), toda relação é de natureza produtiva e criadora a partir da responsividade – modo de responder – das relações.

O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo. (BAKHTIN, 2003, p. 4)

Nessa perspectiva, há uma responsabilidade pelo que se faz e se diz, assim como pelo que se faz e se diz em resposta a uma série de situações da vida. Como gênero discursivo, os relatórios abririam, então, espaço para outros modos de publicizar a dimensão formativa, as especificidades de cada contexto e as marcas dos sujeitos no processo.

Outra questão interposta a esta escrita foi a seleção dos dados a serem aqui apresentados, não só tendo em vista a função de controle que em si o SISPACTO impõe, mas, principalmente, por compreendermos que os registros constituem atividades de linguagem realizadas por sujeitos de linguagem que elaboram tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) em seus relatórios.

Tais práticas discursivas foram construídas para dar conta de uma realidade vivenciada por cada IES/município/região durante as ações formativas do PNAIC, mesmo compreendendo aqui que o formato/modelo da estrutura do relatório no SISPACTO foi pensado para que as escritas não fossem feitas livremente.

Revela-se, assim, uma escrita que não possibilita a ampliação das vozes dos sujeitos do discurso. Segundo Bakhtin (2009), o sujeito se constitui nas relações de interação com o outro, seus gestos, movimentos, olhares e silêncios, textos orais e escritos que enunciam posições no mundo em uma relação de idas e vindas com o próprio meio social, que é forjado em ações concretas, a partir de decisões que efetivamente se concretizam por sua consciência e tomam corpo pela enunciação. A enunciação é produto da interação entre os sujeitos, locutor e interlocutor, na qual a palavra é dirigida a um outro – interlocutor – e sua função varia se forem ou não pertencentes ao mesmo contexto social. A palavra diz respeito a quem fala e a quem ouve, é a expressão de uma pessoa em relação à outra.

A linguagem trata, portanto, de práticas construídas nos encontros e pelos sentidos que esses encontros produzem, pois “toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma segunda voz no discurso. Só a segunda voz – a relação pura – pode ser até o fim desprovida de objeto, sem abandonar a sombra substancial figurada.” (BAKHTIN, 2003, p. 314). A voz, em sua natureza, caracteriza-se como resposta a um primeiro sentido ouvido e compreendido.

Considerando as contribuições de Bakhtin, podemos refletir sobre os relatórios preenchidos como um instrumento burocratizado, que produz afonias ao delimitar não somente pela estrutura alinhada, mas também pelos enunciados que compartimentalizam os sentidos. O preenchimento, enquanto resposta à voz inicial, não possibilita a dialogicidade necessária ao movimento de se dar a ver das experiências do processo formativo, dos sujeitos nele implicados e das ressignificações que emergem das interações.

Rancière (2017), ao afirmar que “os oradores não falam mal, simplesmente não sabem o que dizem. Ignoram o que os faz falar, o que fala neles. O papel do novo saber é o de libertar voz”, traz à tona a falta de intenção de certas políticas de terem vozes entrando no diálogo para impulsionar outras vozes e sentidos, em prol de uma educação mais justa. Desse modo, preferem o lugar sutil do silenciamento e de práticas repetitivas e possíveis de serem reproduzidas de forma comum por todos.

Ao apostarmos que os relatórios têm um potencial dialógico, afirmamos que esse lugar de libertar vozes só é (seria) possível ao considerar a própria prática dos professores alfabetizadores, ao fazer circular os cami-

nhos percorridos, as escolhas e o que discursos dos professores sobre o que fazem. Os professores são quem melhor podem falar sobre as práticas alfabetizadoras e de seus saberes, subsidiados por uma formação que lhes proporciona um espaço de diálogo, alteridade e autoria.

Organizamos este texto, então, apoiadas no eixo burocracia/formatação do gênero discursivo relatório e dele partimos para compreender o que se sobressai nos registros das universidades integrantes da formação do PNAIC, na Região Centro-Oeste. No Quadro 1, abaixo, encontramos a indicação das partes dos relatórios que serviram de dados para nossas reflexões:

Quadro 1: Indicação das partes dos relatórios analisados por ano de realização do PNAIC

Ano(s)	Parte do Relatório
2013	Planejamento do curso e organização pedagógica do curso
2014 e 2015	Ações pedagógicas, considerações finais e aspectos do conteúdo
2016	Ações pedagógicas e considerações finais
2017	Objetivo geral da formação, objetivos específicos da formação, avaliação periódica da formação.

Fonte: As autoras

Cumpramos esclarecer ainda que as seções escolhidas para o presente foram selecionadas dentro dos eixos que estão presentes nos relatórios do PNAIC, levantadas pelos grupos de pesquisas envolvidos na ação, considerando os aspectos pedagógicos do curso e os que fossem significativos para avaliar o processo formativo do professor alfabetizador.

Para melhor organização deste artigo, optamos por identificar, a cada ano, as palavras e os sentidos atribuídos à formação do PNAIC nos escritos do SISPACTO, a fim de não comprometer as reflexões realizadas. Tal procedimento foi a forma que encontramos para dirimir as distâncias entre o tema/conteúdo das seções de onde foram retirados os dados que compõem o *corpus* deste estudo, já que as seções não coincidem totalmente, como podemos observar no Quadro 1.

Ainda sobre esse aspecto, compreendemos que, embora os nomes das seções se diferenciem, há uma correlação entre cada parte analisada, posto que “planejamento do curso” e “organização pedagógica do curso” (ano de 2013) podem ser compreendidos dentro do campo semântico das “ações pedagógicas” (anos de 2014 e 2015), e parcialmente identificados nos objetivos (gerais e específicos) traçados no ano de 2017. Já as “considerações finais” (anos de 2014, 2015 e 2016) e a “avaliação periódica da formação” (2017) apontam para possíveis procedimentos de avaliação do programa. Logo se percebe o tamanho das adversidades encontradas para a escrita deste texto.

Contextualizado o problema, era preciso encontrar possibilidades para identificar os impactos e sentidos das ações formativas do PNAIC que poderiam estar presentes, disfarçadas, opacificadas ou mesmo visíveis e sublinhadas, nos escritos realizados pelas universidades do Centro-Oeste, no SIPACTO de 2013 a 2017. Foi esse o movimento que propusemos nesta escrita, ao buscarmos uma compreensão dos relatórios e nele reconhecemos os argumentos de autoridade que afetam as escritas do gênero em questão. Daí, nossa primeira opção pelo eixo burocracia/formatação. em nosso esforço de compreensão dos dados.

Apresentamos, a seguir, os subeixos identificados nos relatórios e as palavras-chave que nos dão pistas para algumas considerações.

2013

Universidade	Planejamento Pedagógico do Curso	Organização Pedagógica do Curso
UFG	Descrição do Planejamento, Coletividade, Enumeração do Planejamento	Preparação, Avaliação, Coletividade, Descrição das ações
UFMS	Descrição do planejamento, Coletividade	Preparação, Coletividade, Descrição das ações, Avaliação
UFMT	Descrição do planejamento, Coletividade, Relatos.	Descrição das ações, Atendimentos individuais
UnB	Coletividade, Descrição, Contextualização da proposta na Universidade.	Descrição técnica do pacto na Universidade, Coletividade, Descrição da estrutura do pacto

2014

Universidade	AÇÕES PEDAGÓGICAS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
UFG	Descrição do planejamento	Avaliação pelos relatos, Autonomia Docente, Práxis docente
UFMS	Descrição do planejamento, Estratégias Formativas	Descrição dos objetivos do Pacto, Alfabetizar letrando, Relato de Experiência, Importância do Pacto
UFMT	Estrutura do Pacto, Descrição das ações, Coletividade	Dificuldades enfrentadas, Compartilhamento das ações formativas em um seminário
UnB	Planejamento como estratégia pedagógica, Oficinas	Críticas ao processo formativo do Pacto, Avaliação sobre o ensino de linguagem e matemática

2015

Universidade	AÇÕES PEDAGÓGICAS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
UFG	Descrição do planejamento	Críticas, Descrição de dificuldades, Avaliação.
UFMS	Descrição do planejamento, Lista de estratégias, Processo Formativo	Exposição de objetivos do Pacto, Alfabetizar Letrando, Relato da Experiência
UFMT	Descrição do Pacto, Coletividade	Dificuldades enfrentadas
UnB	Planejamento como estratégia, Oficinas, Coletividade	Discurso formal e burocrático para avaliar o programa

2016

Universidade	AÇÕES PEDAGÓGICAS	CONSIDERAÇÕES FINAIS
UFG	Discurso Formal, Planejamento, Estratégias	Avaliação do pacto, Discurso burocrático
UFMS	Descrição formal das ações planejadas, Planejamento, Lista de Estratégias, Coletividade	Avaliação do Pacto a partir dos objetivos traçados
UFMT	Descrição da estrutura do programa, Ações Coletivas	Dificuldades enfrentadas
UnB	Planejamento com estratégias orientadoras do processo formativo.	Avaliação, Destaque para o caderno Ciências, Dificuldades enfrentadas

Universidade	Objetivo Geral da Formação:	Objetivos Específicos da Formação:	Avaliação Periódica da Formação:
UFG	Discurso formal/burocrático: formação continuada e em serviço de professores	Discurso formal/burocrático: formação docente na perspectiva teórico-metodológica, alfabetização e letramento (linguagem) e alfabetização matemática, acompanhamento das atividades de alfabetização nas escolas.	Discurso formal/burocrático com estratégias de avaliação
UFMS	Discurso formal/burocrático: formação docente e melhoria da aprendizagem dos estudantes.	Discurso formal/burocrático: levantamento/diagnóstico da realidade das escolas, formação docente, alfabetização e letramento (linguagem) e alfabetização científica, acompanhamento das atividades de alfabetização nas escolas.	Discurso formal/burocrático com estratégias de avaliação
UFMT	Discurso formal/burocrático: formação docente e melhoria da aprendizagem dos estudantes.	Discurso formal/burocrático: formação docente, alfabetização, competências e habilidades em leitura, escrita e matemática.	Discurso formal/burocrático com estratégias de avaliação
UnB	Não Respondeu	Não Respondeu	Não Respondeu

Fonte: As autoras

O caráter descritivo emerge nos relatórios das universidades, o que nos leva a considerar que a descrição coube como forma mais ajustável para expressar os cotidianos das formações. A formação de professores fica evidenciada nos relatórios como uma ação que pode ser descrita de forma descolada de seus sujeitos, sem que suas vozes estejam presentes, reforçando, assim, uma perspectiva que tende a desconsiderar os discursos dos professores sobre seu próprio fazer, os conhecimentos produzidos por dentro de suas práticas e, principalmente, das experiências infantis sobre a alfabetização.

Diferente desta lógica, apontamos que a formação de professores possibilita a reflexão sobre a experiências da própria formação, tornando

possível dar novos significados às práticas pedagógicas, ver os traços das histórias pessoais e profissionais como trajetórias que compõem os delineamentos da ação pedagógica, favorecendo a reflexão sobre as experiências com as escritas e leituras das crianças, suas culturas e contextos sociais.

Candau (2014), ao apontar a multidimensionalidade da ação docente, coloca diante de nós o fato de que o processo formativo é, também, processo multidimensional e, por assim se dar, é imbuído de “uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social” (CANDAU, 2014, p. 55), dimensões que não se sobrepõem ou podem ser vistas como partes complementares umas às outras. O desafio formativo, então, está situado na constituição de um processo que seja concatenado às práticas educacionais como práticas sociais, da vida, da arte e do conhecimento.

Se a prática docente e seu processo formativo se caracterizam de forma multidimensional, registrar este processo deveria se dar da mesma forma e não sendo (im)posto como mera burocracia a ser cumprida. Este modo descritivo tende a encaminhar, forçadamente, um esvaziamento do discurso da universidade sobre os aspectos da formação dos professores que, ao atender ao solicitado, responde a uma voz que tenta, de forma sutil, secundarizar o lugar da formação de professores, ao passo que se mantém incentivando políticas de formação.

Mas a quem interessariam relatórios burocratizados? Quem se beneficiaria de tais evidências descritivas? Com quais perspectivas educacionais dialoga o descrito? Questões que abrem caminho a outras tantas questões a serem problematizadas e analisadas futuramente.

Por ora, marcamos nosso lugar de fala situada em prol da ação formativa como tempo e espaço de produção coletiva de autorias, de enunciados produzidos pelos encontros entre os professores formadores das universidades e professores que estão vivenciando os processos de alfabetização com as crianças nas escolas da educação básica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. (org.). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, M. (org.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2014.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

RANCIÈRE, J. **Políticas da Escrita**. São Paulo: Editora 32, 2017.

CAPÍTULO 13

MATERIAIS DE FORMAÇÃO PRODUZIDOS PELAS UNIVERSIDADES DA REGIÃO SUL

Nilziane Pereira
Vera Lucia Martiniak

Este texto apresenta os paradigmas de formação continuada para professores de alfabetização assumidos pelas equipes das instituições formadoras que implementaram o PNAIC em cada estado brasileiro. A análise centrou-se nos relatórios produzidos pelas instituições e contemplou as seguintes categorias: materiais complementares para formação, planejamento e lições aprendidas.

Os relatórios enviados pelas universidades compreendem o período de 2013 a 2017 e, para empreendimento da coleta e análise de dados, os pesquisadores subdividiram os materiais conforme as regiões de atuação das universidades:

Tabela 1 – Relação das universidades participantes do PNAIC no período de 2013 a 2018

NORTE	UFAM - Universidade do Amazonas UNIFAP - Universidade Federal do Amapá UFPA - Universidade Federal do Pará UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará UNIR - Universidade Federal de Rondônia UFRR - Universidade Federal de Roraima UFAC - Universidade Federal do Acre UFT - Universidade Federal do Tocantins UNIFESSPA - Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará
NORDESTE	UFPE - Universidade Federal de Pernambuco UNEB - Universidade do Estado da Bahia UFBA - Universidade Federal da Bahia UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFC - Universidade Federal do Ceará UFMA - Universidade Federal do Maranhão UFPI - Universidade Federal do Piauí UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFS - Universidade Federal de Sergipe UFAL - Universidade Federal de Alagoas
SUDESTE	UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos UFES - Universidade Federal do Espírito Santo UFU - Universidade Federal de Uberlândia UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora UFVJM - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

CENTRO-OESTE	UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso UnB - Universidade de Brasília UFG - Universidade Federal de Goiás
SUL	UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa UFPR - Universidade Federal do Paraná UEM - Universidade Estadual de Maringá UFPel - Universidade Federal de Pelotas UFSM - Universidade Federal de Santa Maria UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul FURG - Universidade Federal do Rio Grande UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

Fonte: As autoras

Considerando a relevância do PNAIC no contexto nacional e, principalmente, a sua abrangência nos municípios brasileiros optou-se pela organização das categorias analíticas a partir da subdivisão por regiões, pois se entende que cada região tem suas características próprias que a diferenciam das demais.

Entende-se, ainda, que os municípios que compõem as regiões apresentam singularidades que contemplam desde o quantitativo populacional, aspectos culturais diversos até a institucionalização ou não de uma cultura de formação continuada na rede de ensino. Para a construção do texto, a análise centrou-se nos relatórios produzidos pelas IES da Região Sul (UEPG, UFPR, UEM, UFPel, UFSM, UFRGS, UNIPAMPA, UFFS, FURG e UFSC), sendo 8 instituições federais e 2 estaduais. Para denominação das instituições, foram empregadas a letra inicial U, comum para todas, sendo acrescentada uma letra do alfabeto sequencialmente.

As ações formativas desenvolvidas pelas universidades deram-se a partir do ano de 2013, com a utilização de material organizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, e contaram com a participação de pesquisadores

de outras instituições. O objetivo dos materiais didáticos e pedagógicos visou oferecer suporte ao professor, por meio de livros didáticos e obras pedagógicas complementares – fornecidos pelo PNLD, obras de apoio pedagógico aos professores, jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Além dos cadernos de formação, foram distribuídos livros de literatura infantil para uso dos alunos em sala de aula, com diversos títulos. Além dos cadernos de formação produzidos pelas universidades, outros materiais, como textos, sugestões de atividades, vídeos e músicas, foram utilizados para complementar e subsidiar a formação dos alfabetizadores.

Nesta direção, este texto apresenta uma análise dos materiais complementares, planejamento das IES e lições apreendidas nas ações formativas, a partir dos relatórios das universidades participantes da Região Sul.

OS MATERIAIS UTILIZADOS NAS FORMAÇÕES: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS

Para que as ações formativas fossem realizadas e complementadas a partir das necessidades e expectativas dos participantes, as universidades formadoras disponibilizaram materiais pedagógicos e outros recursos para subsidiar a prática pedagógica dos orientadores de estudos e dos alfabetizadores. Esses materiais, como livros, textos científicos, vídeos e músicas, foram produzidos ou compilados pelos formadores, de modo que direcionassem os estudos dos alfabetizadores e ultrapassassem uma formação pragmatista e baseada no emprego de técnicas.

A preocupação em manter o direcionamento nos cadernos de formação, bem como oportunizar uma formação pautada no conhecimento científico, esteve presente nos relatórios dos coordenadores gerais.

O excerto seguinte demonstra a preocupação da equipe da universidade em oportunizar uma formação que supere o pragmatismo e as soluções prontas para os problemas da sala de aula: “Acreditamos que em 2014 seja interessante a publicação de materiais que possam dar suportes mais objetivos ao tema, sem necessariamente, resultar em materiais prescritivos” (UC, 2013).

A necessidade para elaboração de materiais de apoio ou complementar foi constatado pelas equipes das universidades a partir do estudo dos cadernos de formação. Alguns conteúdos apresentados exigiram embasamento teórico, que muitas vezes o orientador de estudos e o alfabetizador não dominavam sobre o tema trabalhado. Nesta situação, o papel do professor formador consistiu em auxiliar o orientador de estudos para que tivesse melhor compreensão e aprofundamento do conteúdo e subsídios para trabalhar com os professores alfabetizadores.

Na leitura atenta dos relatórios das universidades, percebeu-se a preocupação com a formação dos participantes (orientadores e alfabetizadores) para além do conhecimento imediato, buscando a relação entre a teoria e a prática docente. A prática torna-se sólida quando é fundamentada pela teoria, pois, “sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana” (SAVIANI, 2007, p. 108).

A Universidade UE (2013) destacou que os conteúdos que seriam trabalhados em 2014 relacionados à linguagem necessitariam de revisão e que deveriam ser articulados aos conteúdos da área da Matemática, pois percebeu-se, por meio dos relatórios, pouco domínio teórico-metodológico das orientadoras de estudo e alfabetizadoras. A coordenação geral da universidade destaca os seguintes pontos que merecem aprofundamento:

- 1) Sistema de Escrita Alfabética: aprofundar conhecimentos específicos articulados a organização de situações didáticas;
- 2) Organização do trabalho pedagógico: explorar modalidades organizativas, em especial, sequências didáticas e atividades permanente;
- 3) Leitura: aspectos conceituais e organização de situações de ensino da leitura e,
- 4) Produção textual: aspectos conceituais e metodológicos (EU, 2013).

Em uma pesquisa realizada por Resende (2015), relata que presenciou situações em que os orientadores de estudo apresentavam apreensões conceituais acerca de temas com apropriações equivocadas. Ao perceber a situação, a equipe de formação da universidade retomou a discussão teórica para esclarecer os entendimentos equivocados.

As modificações foram feitas no sentido de complementar e direcionar conteúdos para os orientadores de estudos que atendessem às expectativas e necessidades do grupo, como, por exemplo, a discussão a respeito das práticas educativas nas escolas do e no campo para os municípios que atendem esta modalidade, como apontado pelas instituições UI e UA.

A educação do e no campo assume-se como uma especificidade, pois trata do “campo, dos seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos” (CALDART, 2007, p. 73). Apesar de haver cadernos de formação voltados para essa temática, os materiais de formação foram complementados para atender às especificidades destes sujeitos. As classes multisseriadas estão presentes em muitos municípios brasileiros e organizam-se a partir do agrupamento de classes e alunos atendidos por uma professora. A organização didática das classes multisseriadas exige uma prática pedagógica voltada para as necessidades e expectativas de alunos e professores, levando em consideração uma concepção de alfabetização que esteja aliada a diversidades e experiências destes povos.

O apoio na formação dos participantes, por meio de materiais complementares, deu-se, ainda, a partir de temas relacionados à diversidade e gestão escolar. O excerto abaixo, retirado do relatório enviado pela universidade, demonstra a preocupação com a aplicabilidade dos conteúdos no contexto da sala de aula e seu impacto na prática pedagógica do professor.

Os conteúdos são muito bons, atendem às necessidades dos professores alfabetizadores, mas complementamos com outras leituras que ajudaram na fundamentação do trabalho docente. Lemos textos sobre gestão e diversidade na escola. Das leituras surgiram as sugestões e elaboramos o projeto sobre educação e diversidade que foi levado a efeito nas escolas (UB, 2013, p. 3).

A dinâmica vivenciada no cotidiano escolar exige respostas que vão ao encontro de uma prática pedagógica adequada às exigências do contexto atual. Nesta direção, a equipe de formadores das universidades também possibilitou o contato com outros recursos tecnológicos, como o

compartilhamento de materiais por meio do *Drive* e *Classroom* do Google. “Cada turma de orientadores de estudos tem um espaço virtual para organização de textos, vídeos, músicas e materiais usados na formação. Esses materiais são disponibilizados pelos formadores e compartilhados com os orientadores” (UA, 2015, p. 4).

A utilização de outros meios digitais contribui para a formação continuada, porém não pode ser considerada como uma alternativa para uma aprendizagem inovadora. A utilização do *Drive* e do *Classroom* auxiliou os orientadores de estudos, por meio da organização de um banco de dados que foi disponibilizado e socializado com os participantes, bem como se tornou uma alternativa ágil para a comunicação e a interação entre os professores.

O estudo e trabalho com textos disponíveis na internet também foi um recurso utilizado por algumas universidades. Entretanto, Stadler (2015) alerta que é necessário ter cuidado ao acessar o material que está disponível, uma vez que a internet proporciona agilidade, diversidade e fácil acesso a informações, contudo, antes de utilizá-lo na sala de aula, é necessário conhecer o texto, analisá-lo e adequá-lo ao planejamento docente.

No relato de Stadler (2015) sobre a análise do uso de textos da internet em uma formação com os orientadores de estudos, ele destaca que as críticas ao material foram unânimes, porém, os participantes não se restringiram somente à análise e crítica, mas elaboraram atividades possíveis a partir destes textos.

Assim, produziram atividades de interpretação mais complexas (mesmo que o aluno só as respondesse oralmente, pois nem todos ainda possuem domínio do código escrito, o que não os impede de participarem oralmente); atividades de análise linguística, que demonstravam a riqueza da Língua e a riqueza do texto, fazendo relação entre os personagens, suas ações, seu contexto e com as de seus alunos, ou seja, o texto é o ponto de partida para minha identificação e encontro com seus autores. Destaca-se aqui, que esses exercícios foram propostos de

modo a favorecer a integração entre as práticas de leitura, produção e análise e não como atividades estanques (STADLER, 2015, p. 94).

A utilização de material complementar nas formações esteve em consonância com as temáticas dos cadernos, esse foi um aspecto positivo encontrado nos relatórios ressaltando que alguns temas trabalhados devem estar sempre presentes no processo de formação continuada dos professores, dentre eles destacam-se a concepção de alfabetização, planejamento, avaliação e currículo.

Foi interessante perceber que algumas universidades utilizaram como estratégia para registro das ações formativas o diário de bordo ou o portfólio. No diário de bordo, os orientadores registraram os conteúdos trabalhados, as atividades desenvolvidas e os comentários. Cada participante elaborou e organizou seu caderno, com impressões pessoais que serviram de reflexão do percurso formativo.

Já no portfólio, “os formadores utilizaram como instrumentos de acompanhamento das ações realizadas com os professores alfabetizadores” (UA, 2014, p. 4). Tornou-se um importante instrumento de registro das práticas docentes, das observações e do acompanhamento das turmas de alfabetização. Ambos os instrumentos assumem uma importância significativa na formação continuada, pois além de registrarem as impressões pessoais, exercitaram a escrita e a reflexão dos orientadores.

Outro ponto destacado nos relatórios das universidades foi a inclusão dos coordenadores locais no processo formativo, pois juntamente com o orientador de estudos, muitos acompanhavam as formações de forma espontânea e voluntária. A participação dos coordenadores locais foi importante para fortalecer as ações formativas e o acompanhamento pedagógico dos orientadores de estudos e alfabetizadores. A formação centrou-se na discussão sobre a avaliação e sobre estratégias metodológicas para a construção de instrumentos de diagnóstico e intervenção nas turmas do ciclo de alfabetização, bem como de seus registros.

Na análise dos relatórios, o olhar voltou-se para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem a partir do diagnóstico dos dados do município, da escola e da turma, a partir da elaboração de um plano de

intervenção. A universidade UA relatou que planejou e construiu um plano de intervenção para potencializar e direcionar as ações para os problemas encontrados no âmbito do município.

O formulário constituía-se das seguintes perguntas para os coordenadores locais:

1. Quais as dificuldades encontradas pelos professores e orientadores de estudos no meu município?
2. O que pretendo atingir a partir da problemática levantada?
3. Que ações/atividades podem ser desenvolvidas com os orientadores de estudos e professores?

Neste mesmo formulário, após definir os objetivos e metas, os coordenadores locais realizaram a análise dos resultados alcançados ou não, bem como a avaliação do plano de intervenção. Interessante perceber que o plano de intervenção também foi direcionado para os orientadores e alfabetizadores, que a partir da sua realidade e no âmbito de suas funções refletiam sobre os problemas encontrados na prática pedagógica, esboçaram os objetivos e as metas e procederam à avaliação dos resultados alcançados.

O PNAIC, inicialmente, foi concebido para a formação dos professores atuantes no ciclo de alfabetização, a partir de materiais pedagógicos que subsidiassem a prática pedagógica. Contudo, a complexidade do ato de ensinar e o processo de alfabetização multifacetado, aliados às singularidades e características de cada região, município e escola pública brasileira, fizeram emergir a necessidade de complementar o processo formativo com outros recursos didáticos.

Na leitura dos relatórios das universidades, percebeu-se, majoritariamente, o desejo de oportunizar aos participantes materiais e recursos que complementassem e suprissem as carências e necessidades da prática pedagógica. Os materiais foram elaborados, compilados e socializados para oferecer suporte pedagógico aos professores, de modo que contribuíssem com o processo de alfabetização e melhoria da aprendizagem dos alunos.

O PLANEJAMENTO DAS IES: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS

As universidades formaram as equipes a partir dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, aliados à experiência profissional na formação de professores. Os formadores, juntamente com o coordenador geral, organizaram o planejamento das ações a partir do trabalho participativo e colaborativo da equipe, que envolveu momentos de estudos e reflexão da proposta do programa. Na medida em que as ações formativas foram sendo realizadas, a equipe retomava a discussão das temáticas, procurando aprofundar e subsidiar as ações do orientador de estudos no trabalho com o professor alfabetizador (UNIVERSIDADE P, 2014).

A ação de planejar vai além do preenchimento de formulários, ou seja, é, antes de tudo, uma “atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas” (LIBÂNEO, 1992, p. 222). A ação de planejar, pensada a partir da realidade concreta das salas de aula, direcionou e enriqueceu as atividades formativas.

Os encaminhamentos realizados no decorrer da formação embasaram-se no tripé reflexão, discussão e ação, assim como nos encontros, nos quais os orientadores relatavam as dificuldades, os avanços e a postura pedagógica que permeou a sala de aula, bem como as lacunas deixadas pela formação inicial (UA, 2013). O planejamento é um “processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1992, p. 123).

Para isso, as universidades nortearam suas ações e seu planejamento a partir do acompanhamento das ações formativas no município. Isso aproximou a equipe de formadores da universidade e promoveu um contato mais direto com os alfabetizadores. Neste aspecto, percebeu-se a valorização do trabalho pedagógico dos professores, aliado à satisfação pelos resultados positivos que encontraram na aprendizagem dos alunos (UNIVERSIDADE P, 2014).

O estudo de Brisola (2021) destaca que a participação das equipes de formação das universidades nos seminários finais realizados no âmbito dos municípios estabeleceu uma aproximação ainda maior com toda a comunidade escolar e comunidade em geral. A parceria estabelecida entre o MEC e as IES promoveu um avanço significativo na ampliação de

pesquisas na área da linguagem, matemática, formação de professores e permitiu uma maior aproximação com a educação básica, professores e gestores.

Outra estratégia utilizada pelas universidades foi a elaboração de relatórios após cada curso realizado com os orientadores, bem como o registro de imagens em rede social das atividades desenvolvidas nos municípios, além de divulgação das ações do programa e o estímulo à socialização de experiências entre professores (UB, 2013).

Além de Caderneta de Metacognição (registro individual pautado pela escrita reflexiva mobilizada a partir de três questões: O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?), Livro da Vida (registro coletivo com foco na avaliação do processo formativo realizado) e elaboração de relato de experiências (UE, 2013).

AS LIÇÕES APRENDIDAS NO PROCESSO FORMATIVO

A formação continuada do professor contribui para o seu crescimento profissional, trazendo momentos de aprendizagem pela interação. As leituras deleite e os materiais, como livros de literatura infantil e jogos, entregues às salas de aula, possibilitaram a ampliação do universo de vivências culturais dos professores, que refletiram positivamente na ampliação do repertório linguístico e nas vivências dos estudantes. Sendo assim, pode-se dizer que a formação continuada constitui um trabalho de reflexão crítica sobre a contextualização de práticas (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1997).

Partindo desse pressuposto, as universidades sinalizaram que os conteúdos propostos nos cadernos de formação necessitam ser consistentes, com aprofundamentos que possibilitassem o desenvolvimento e o aprimoramento de metodologias, com vistas à melhoria do processo de alfabetização de todos os alunos. Contudo, a presença de tópicos confusos, com exemplos de atividades que se contrapõem à teoria apresentada nesses cadernos de formação, prejudicou o desenvolvimento das reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, que se apresentava como processo de aprendizagem linear e gradual, tal como se classificam as letras e seus correspondentes fonológicos na língua materna.

Nesse contexto, os momentos de planejamento e replanejamento das ações junto aos professores enfatizam a relação entre teoria e prática, proporcionando-lhes sentir a força do próprio trabalho. A socialização de práticas pedagógicas proporcionou trocas efetivas e ajuda na superação das dificuldades encontradas no processo de alfabetização, suscitando unidade e consistência ao trabalho desenvolvido.

Para Vasconcellos (2002, p. 79):

O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para a ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar e, para isto, é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Sendo assim, os professores passaram a se preocupar mais com o planejamento e a organização do trabalho pedagógico, permeado por discussões sobre sequências didáticas e projetos, em que encaminhamentos e reflexões sobre a apropriação da escrita na perspectiva do letramento ressaltaram a valorização da especificidade da docência da alfabetização.

As formações previstas no PNAIC impulsionaram os professores a refletirem sobre a prática pedagógica, a perceberem os resultados obtidos e a colocarem em prática os conhecimentos estudados, além de possibilitarem o acompanhamento e o monitoramento do trabalho, evidenciando, empiricamente, os resultados positivos do programa. Na análise dos relatórios, encontrou-se a importância da socialização e troca de experiências entre os participantes, conforme relatado pela universidade:

Outro aspecto importante dessa metodologia é a socialização do trabalho desenvolvido. Segundo os próprios orientadores e alfabetizadores, essas são as horas em que mais aprendem, pela interação com os colegas, por poderem também se sentir

capazes de realizar, por sentirem o valor das ideias que muitas vezes também têm, mas que não se encorajam a pôr em prática; pela possibilidade do diálogo, uma vez que, na maioria das vezes, realizam um trabalho por demais solitário. Essa socialização também traz ao alfabetizador a possibilidade de uma troca efetiva, de ter com quem conversar, de interagir com alguém que realmente está interessado em conhecer o seu trabalho e ajudá-lo na superação de suas dificuldades. Deu-se voz ao professor alfabetizador, fez-se sentir a importância de seu trabalho, por meio da atenção a ele dispensada, dos materiais que a ele muitas vezes se quer chegavam. (UL, 2013, p. 10-11).

Cabe destacar alguns relatos realizados acerca dos impactos da formação continuada sobre a prática pedagógica, em que os professores pontuaram que os conteúdos a serem desenvolvidos são criteriosamente selecionados e contextualizados, além de problematizados, com vistas à construção do conhecimento e à garantia dos direitos de aprendizagem.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996, p.32). Sendo assim, o PNAIC alcançou avanços no processo de alfabetização, reafirmando o papel do professor como mediador, entendendo o aluno como o centro desse processo norteado pelos direitos de aprendizagem, importantes ao seu desenvolvimento.

A organização de trabalho em grupo proporcionou uma formação integrada, em que todos os participantes foram importantes e interagiram entre si e com a totalidade do grupo, e as situações de aprendizagem foram intensas, compreendendo práticas e metodologias diversas.

Os coordenadores das universidades relataram que os critérios de avaliação atingiram as expectativas e que acreditam que esses, por si só, não garantiriam o sucesso do programa de formação continuada, mas, sim, o esforço conjunto e articulado de profissionais em busca de aprimoramento e qualificação profissional, embasada em princípios éticos, reflexivos e democráticos.

A partir da análise dos relatórios das universidades, foi possível elencar os aspectos positivos do processo formativo do PNAIC, dentre eles, pode-se destacar os seguintes pontos:

a) A avaliação realizada pela equipe da universidade a respeito das ações do PNAIC mostrou-se extremamente positiva. Os encontros tiveram participação dos professores envolvidos, além de secretários de educação, equipe técnica das secretarias que buscavam conhecer as estratégias e se apropriar dos conteúdos trabalhados na formação (EU, 2013).

b) Foi possível observar que o PNAIC mobilizou as redes de ensino e, portanto, é imprescindível a continuidade do programa, bem como a criação de mecanismos que articulem os participantes das redes estadual e municipal (EU, 2013);

c) Pela abrangência do programa e pelo número de pessoas envolvidas, surgiram alguns problemas no decorrer das ações, contudo, as universidades buscaram alternativas para minimizar e solucionar questões relativas à logística e comunicação com os participantes, como, por exemplo, a utilização de recursos digitais e a descentralização dos encontros, para favorecer a participação (UC, 2013);

d) A organização de trabalho em grupo proporcionou uma formação integrada, na qual os participantes tiveram a oportunidade de interagir com seus pares e com todo o grupo (UI, 2013);

e) Um aspecto positivo é que a formação não ficou limitada a um curso esporádico, descontextualizado, mas, sim, os professores foram instados a pôr em prática os conhecimentos estudados e sobre os quais refletiam nos encontros, e tinham a possibilidade de retornar aos formadores com os resultados desse trabalho e com eles discutir o que foi realizado (UL, 2013).

f) A precariedade da formação inicial de professores e as lacunas teóricas podem ser amenizadas, com a possibilidade de uma formação continuada

que seja ofertada de forma sistemática e pontual (UA, 2013).

g) A formação continuada, quando oferecida pela universidade pública, potencializa a realização de pesquisas e fortalece os grupos de estudos e o campo de investigação (UB, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos cadernos de formação apresentarem uma linguagem clara e acessível, com conteúdos relacionados à prática pedagógica, com potencial para contribuir com a alfabetização dos alunos, ainda esbarram em fragilidades e limitações impostas pela complexidade e dinâmica do cotidiano escolar. Foi sinalizada a necessidade de haver a interdisciplinaridade entre a alfabetização em linguagem e em matemática, considerando que os processos de construção dos conhecimentos nessas áreas ocorrem de forma interligada e lúdica pelos alunos.

Tratando-se de temas mais específicos, como os relacionados à educação do campo, houve a necessidade de maior aprofundamento, bem como as questões que envolvem a educação especial (a apresentação dos recursos didáticos para a alfabetização de alunos, considerando suas especificidades, principalmente dos alunos com deficiência) e o direito de aprender de todas as crianças.

Na leitura dos relatórios, constatou-se que, em algumas universidades em que ocorreu a substituição do coordenador geral, houve mudanças no preenchimento do relatório. Se antes o relatório apresentava as ações detalhadas, depois estas passaram a ser sucintas. O próprio relatório de 2013, organizado pelo MEC, apresenta mais informações a respeito do desenvolvimento pedagógico do programa do que dos anos seguintes.

Por fim, os dados obtidos por meio dos relatórios apontam limitações na configuração do programa, contudo, destaca-se o potencial das ações no processo de formação continuada dos professores realizada pelas universidades públicas, pois o PNAIC, apesar de sofrer alterações no seu formato original, apresentou avanços na prática do professor e promoveu melhorias significativas na alfabetização dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRISOLA, Mirian Margarete Pereira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021.

CALDART, Roseli S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice A. dos (org.). **Por uma educação do campo**. Campo - Políticas Públicas - Educação. Cad. 7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: Construção Cotidiana. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

NÓVOA A. **Os professores e sua formação**: Formação de Professores e profissão docente. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Porto: Porto Editora, 1992.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015. f. 164-178

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, abr. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 mar. 2022.

STADLER, Rita de Cassia da Luz. Trabalhando os eixos para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais, por meio da análise de exercícios disponíveis na internet. In: MARTINIÁK, Vera Lucia (org.). **Formação de professores alfabetizadores**: políticas e práticas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. (Série Referência) 132p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. Cadernos Libertad-1. 10. ed. São Paulo, 2002.

DADOS DOS AUTORES

Abda Alves Vieira de Souza é Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE - Campus Nazaré da Mata. Doutora em educação pela Universidade Federal de Alagoas. No PNAIC Alagoas desempenhou a função de formadora no ano de 2013.

E-mail abda.souza@upe.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/2877938494224245>.

Adriana Ralejo, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação (PPGE/UFRJ). Atuou como Formadora do PNAIC da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016-2018).

E-mail: adriana.ralejo@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/6696340048942362>

Alexsandra Aparecida Silva do Prado Aguiar - Professora das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e Assessora do Gabinete do Deputado Estadual Waldeck Carneiro na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ). Participou da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

E-mail: alexiaaguiara3@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/2346364019055363>

Amanda Kelly Ferreira da Silva é professora da Rede Municipal do Recife. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. No PNAIC Pernambuco atuou como formadora regional no ano de 2017.

E-mail: amandafsilva19@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1150897199277365>.

Amara Rodrigues de Lima é mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicologia Cognitiva Aplicada à Educação pela UFPE. No PNAIC Pernambuco desempenhou a função de formadora nos anos de 2013, 2014, 2015, 2017.

E-mail: amararodriguesdelima@yahoo.com.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/1015544619034876>

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação. No PNAIC Pernambuco desempenhou as funções de Coordenadora Adjunta nos anos de 2013, 2014, 2015 e Formadora Estadual no ano de 2017.

E-mail: ana.gpessoa@ufpe.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/7067577040419696>

Ana Paula Nunes Braz Figueiredo é professora de Matemática do ensino fundamental 2 dos municípios de Jaboatão dos Guararapes e Vitória de Santo Antão- PE. Mestra em Educação Matemática e tecnológica pela UFPE. No PNAIC Pernambuco atuou como formadora estadual no PNAIC.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4460256767927579>

Andrea Marcia de Araujo Porto é professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de São Luís. Especialista em Docência na Educação Infantil. No PNAIC Maranhão desempenhou a função de Formadora Estadual nos anos de 2017 e 2018.

E-mail: andreamarciadearaujoporto@yahoo.com.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6553838978683142>.

Andréa Queiroz Costa é graduanda da Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens na UFPA e pesquisadora do LASEA/UFPA.

E-mail: andreaqcosta1976@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4365494008190399>.

Andressa Farias Vidal – Professora pela Prefeitura Municipal de Niterói. Supervisora, Formadora e pesquisadora no Ministério da Educação e Cultura - MEC, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

E-mail: andressavidal@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/3007863482578542>

Conceição de Maria Moura Nascimento Ramos é professora aposentada da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação. No PNAIC Maranhão desempenhou as funções de Coordenadora Geral, Adjunta e de Formação nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

E-mail: moura_ramos18@yahoo.com.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3970422701963049>.

Daniele Gomes da Silva, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Educação (PPGE/UFRJ). Formadora regional (2016-2019).

E-mail: danielegomess@live.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5334792037905586>

Darlene Camargo Gomes de Queiroz é docente dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Nova Iguaçu- RJ. Doutoranda em Humanidades, Culturas e Artes. Docente do Ensino Médio na Rede Estadual-RJ. No PNAIC Rio de Janeiro desempenhou a função de formadora,

E-mail: profdarlenedequeiroz@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/0574406677021759>.

Doracy Moraes de Souza é professora na Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA, foi cursista do PNAIC. Mestre em Serviço Social e pesquisadora do LASEA/UFPA.

E-mail: doracy.ms5@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3484452701495798>.

Dourivan Camara Silva de Jesus é professora aposentada da Universidade Federal do Maranhão. Doutora em Educação. No PNAIC Maranhão desempenhou as funções de Coordenadora Geral e Adjunta nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

E-mail: dourivan.csj@ufma.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4549453641616000>.

Elaine Constant Pereira de Souza – UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro e Fórum Estadual de Alfabetização do Rio de Janeiro (FEARJ). Coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no estado do Rio do Janeiro entre 2013 a 2019.

E-mail: constant.ela@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/8152875687861200>

Elizabeth Orofino Lucio é professora de Teoria e Prática da Alfabetização na Universidade Federal do Pará, foi supervisora do PNAIC e formadora do Pró-letramento. Fundadora e coordenadora do Laboratório Sertão das Águas: alfabetização, leitura, escrita, literatura, cibercultura, formação e trabalho docente e do Grupo de Estudos e Pesquisa GEPASEA.

E-mail: orofinolucio@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/9802121543478378>.

Emmanuella Farias de Almeida Barros é mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e doutoranda em Educação/Educação e linguagem pela mesma instituição. No PNAIC Pernambuco atuou como formadora regional em 2017 e em 2018.

E-mail: emmanuelbarros@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4993497631882133>.

Fabiola Silva dos Santos, SEMED-SG, mestra e doutoranda em PPGedu-Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). PNAIC: Orientadora de Estudos (2013-2014), Coordenadora Local (2015-2016), Formadora Regional (2017-2019).

E-mail: fabiola.santos@edu.unirio.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/1949131523069155>

Francisca Silva de Andrade é professora da Rede Municipal de Educação de São Luís e da Rede Estadual do Maranhão. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional. No PNAIC Maranhão desempenhou as funções de Supervisora Local e Formadora Estadual nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

E-mail: fran_andrade27@hotmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4647452104172269>.

Giselle Nunes Baptista Amorim - Professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e atua como Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Medalhista Olímpico Lucas Saatkamp e foi Orientadora de Estudos do PNAIC, de 2013 a 2016.

E-mail: zinhamorim39@gmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/5550109206212998>

Glauce Vilela Martins é professora da EJA na Prefeitura Municipal do Paulista e anos iniciais na Prefeitura Municipal de Olinda. Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. No PNAIC Pernambuco desempenhou a função de formadora.

E-mail: glaucevilela@hotmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1256097595210222>.

Iara Maravalha Freire, doutoranda em Educação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, Orientadora de Estudos PNAIC (2013-2018).

E-mail: iaramfreire@yahoo.com.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/3548655944814563>

Jefferson Willian Silva da Conceição, Colégio Universitário Geraldo Reis - COLUNI -UFF, Mestrado em Educação (PPGE/UFRJ), Equipe Técnica PNAIC (2015-2021) e Supervisor do Polo de Araruama (2016).

E-mail: jeffersonwillian.ufrj@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5967438395495551>

José Ricardo Carvalho é professor do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Estudos Linguísticos. No PNAIC de Sergipe desempenhou a função de Coordenador Geral nos anos de 2013, 2014, 2015. Líder do grupo de pesquisa GEADAS (Grupo de Estudos Alfabetização, Discurso e Aprendizagens).

E-mail: ricardocarvalho.ufs@hotmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/0921730159084630>.

Leticia Santos da Cruz, SME-RJ, Doutorado em Educação PPGE/UFRJ, Formadora Regional (2013 e 2014).

E-mail: leticiaeduc@yahoo.com.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/6778877594858227>

Luciana Coimbra Meireles Bandeira, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós-graduanda em Educação e Diversidade (POSED/IFRJ), Equipe Técnica PNAIC (2017-2021).

E-mail: lcmeireles@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1411339546700419>

Luciana de Fatima Rodrigues Pereira, UFRJ - Prestadora de serviço da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação (FE). Apoio Técnico-administrativo e pedagógico à Coordenação Geral e Adjunta, prestando apoio administrativo e pedagógico à Coordenação Geral e Adjunta do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, início em março/2014 até os dias atuais.

E-mail: lucianacespeb@gmail.com

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/9970534460379428>

Luciana Ferreira dos Santos é técnica educacional na Prefeitura do Paulista e professora dos anos iniciais na Prefeitura de Olinda. Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. No PNAIC Pernambuco desempenhou a função de formadora no período de 2014 a 2018,

E-mail: lfsantos20@gmail.com,

CV: <http://lattes.cnpq.br/9660329349832943>.

Luiza Alves de Oliveira, UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Doutorado em Educação (PPGE-UFRJ), Formadora Regional (2013-2014) e Supervisora (2015-2016).

E-mail: luiza.aoliveira@uol.com.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8903633990618166>

Luiza Kerstner Souto – Professora da rede privada de Ensino de Pelotas/RS (Educação Infantil). Atuou no Projeto de Pesquisa “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: melhoria dos índices de leitura e escrita no ciclo inicial de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental)”, âmbito do Observatório da Educação/CAPES (2014-2017), vinculado ao Grupo de Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (GEALE).

E-mail: vlmartiniak@uepg.br

CV: <http://lattes.cnpq.br/0533357400304652>

Maria da Luz Santos Ramos. SME- Goiânia/Go e Puc Goiás, Doutorado em Educação, Coordenadora Adjunta PNAIC/GO.

E-mail: malusramos@yahoo.com.br,

CV: <http://lattes.cnpq.br/6291231555790500>

Maria José de Souza Marcelino é professora do Atendimento Educacional Especializado nos municípios de Araçoiaba e Paulista. Especialista em educação especial e Gestão Educacional de Redes Públicas. No PNAIC em Pernambuco desempenhou a função de formadora nos anos de 2013 a 2017.

E-mail: mjs.maria@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/5134695564719386>.

Maria Suely de Jesus é professora na Secretaria Estadual de Educação do Pará, participou do PNAIC como cursista. Especialista em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva e pesquisadora do LASEA/UFPA.

E-mail sususuely27@gmail.com.

CV <http://lattes.cnpq.br/9346908947652547>

Michaelle Renata Moraes de Santana, é técnica educacional da secretaria de educação do Estado de Pernambuco e professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Recife-PE. Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. No PNAIC Pernambuco desempenhou a função formadora.

E-mail: mikarmoraes@hotmail.com,

CV: <http://lattes.cnpq.br/8895570775162297>.

Nilziane da Silva Pereira, Escola Municipal Professora Eliana Provazi, SMECT- Secretaria de Educação, Cultura e Turismo de Porto Real.

E-mail: nilzipereira@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7237897648358997>

Paola de Fatima Soares de Aragão - Centro Universitário de Brasília (2006). Atuou no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pelo Distrito Federal junto a Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: paolaaragao1@hotmail.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/6984189836453602>

Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Psicologia Cognitiva. No PNAIC Alagoas desempenhou a função de supervisora no ano de 2013. Nos anos de 2014 a 2017 foi supervisora do PNAIC Pernambuco.

E-mail: asforarafaella@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9.790116928577230>.

Rosangela dos Santos Rodrigues é professora da Rede Estadual do Maranhão e Rede Municipal de São Luís – MA. Especialista em Educação Inclusiva. No PNAIC Maranhão desempenhou as funções de Formadora Estadual nos anos de 2016, 2017 e 2018.

E-mail: rosangelllarodrigues@hotmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9660693912417685>.

Roseneide Braga da Silva é docente da Educação Básica, com atuação na Secretaria Estadual de Educação, formação na área de Letras/ Língua Portuguesa (2006) e Pedagogia (2017), participante do PNAIC como cursista e pesquisadora do LASEA/UFPA.

E-mail pedagogaroseneide2018@gmail.com.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7024010276118254>.

Sandra Cristina Oliveira da Silva é professora do Ensino Fundamental em Paulista - PE, mestra em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. No PNAIC Pernambuco atuou como formadora regional de 2013 a 2018.

E-mail: sandracristinao@yahoo.com.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7826218012621765>

Simone Maria Gomes de Sousa Pereira é professora e supervisora da Rede Estadual de Educação do Maranhão. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. No PNAIC Maranhão desempenhou as funções de Supervisora Local e Formadora Estadual nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

E-mail: simonemariagomesdesousag@gmail.com.

Link de acesso ao currículo lattés: <http://lattes.cnpq.br/3226213702141002>.

Sirlene Barbosa de Souza é professora da Universidade de Pernambuco. Doutora em Educação. No PNAIC Pernambuco desempenhou a função de Formadora nos anos de 2013 e 2017.

E-mail: Sirlene.souza@upe.br.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9608639713920207>

Solange Henrique Chaves Ribeiro é professora na Secretaria Estadual de Educação do Pará, foi cursista do PNAIC. Mestre em Estudos Literários e pesquisadora do LASEA/UFPA.

E-mail: solangehc@gmail.com.

Link de acesso ao currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2109457990630009>.

Vera Lucia Martiniak, UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuou como Coordenadora Geral do PNAIC na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: vlmartiniak@uepg.br.

Endereço CV: <http://lattes.cnpq.br/2586663143728140>

Wilma Pastor de Andrade Sousa é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Linguística. No PNAIC Pernambuco desempenhou a função de Supervisora no período de 2013 a 2017.

E-mail: wilma.pastor@ufpe.br.

Link de acesso ao currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3612610440692880>

Zuleica de Sousa Barros é Mestre em Linguística e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal do Maranhão. No PNAIC Maranhão desempenhou a função de Supervisora Local nos anos de 2013 e 2014.

E-mail: zuleicabarros23@gmail.com.

Link de acesso ao currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0875572752515508>.

Em nosso município, o programa deu voz aos professores e a todos os atores da escola, proporcionou reflexão e ação direta nas práticas docentes. Os alunos foram inseridos no processo de alfabetização, considerando seus conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que os professores cursistas colaboravam e trocavam suas impressões em toda a rede municipal sobre as práticas bem-sucedidas. Nossas formadoras ouviram os relatos e, respeitando a diversidade de realidades de cada escola, faziam as observações e orientavam os professores a replanejar ou oportunizar a construção do conhecimento do aluno e de suas conclusões sobre sua jornada e seu aprendizado. Nos anos de 2019, 2020 e 2021, as formações aconteceram online ou em grupos menores, e as colaborações entre alguns municípios do Rio de Janeiro e professores foram riquíssimas, trazendo segurança e algum sentimento de pertencimento da educação de base de qualidade das escolas públicas. O programa foi essencial na organização das formações, dos materiais e das novas ações de permanecer atualizando a pesquisa, a formação continuada e a prática docente.

Márcia Cristina da Rocha,
cursista PNAIC 2014 a 2019
Professora dos anos iniciais
Teresópolis – RJ

O PNAIC nos proporcionou avanço significativo no processo ensino-aprendizagem, e os encontros de formação contribuíram para análise e reflexão sobre o fazer pedagógico em relação ao processo de alfabetização e letramento. A partir dos estudos realizados, adotei novas estratégias, como a criação do cantinho da leitura, rotina semanal, por meio de um planejamento intencional, dando ênfase na abordagem dos gêneros textuais agregados ao lúdico, diariamente, para o fortalecimento das habilidades em leitura e escrita, contribuindo para a construção da aprendizagem dos educandos, de forma significativa e prazerosa.

Wendas Maciel A. Sousa,
cursista PNAIC 2013 a 2016
Professora alfabetizadora
Caxias - MA

Este volume apresenta as análises acerca das possíveis transformações das/nas concepções para alfabetização escolar e da formação continuada de professores alfabetizadores produzidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Contempla ainda, as bases conceituais e os diferentes paradigmas de formação de professores assumidos por distintos Centros de Pesquisas, em âmbito regional, que implementaram essa política educacional em cada estado brasileiro.

Trata-se do resultado de um trabalho de pesquisa que evidenciou a concepção de alfabetização e como essa concepção norteou a formação continuada, abordando a questão da interdisciplinaridade, da educação inclusiva, da educação do campo, do ensino da matemática e ensino da arte. No quadro atual das políticas educacionais, as ações formativas desenvolvidas pelas universidades públicas e direcionadas para a formação continuada de alfabetizadores, mostraram mudanças significativas na prática pedagógica do professor e conseqüentemente, na melhoria da aprendizagem dos alunos.