



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ADRIANE DA SILVA BARROZO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO  
PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-AMAZONAS**

Rio Branco - AC

2022

MARIA ADRIANE DA SILVA BARROZO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO  
PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-AMAZONAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Acre para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Linha 2- Formação de Professores e  
Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco - AC

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

B278p Barrozo, Maria Adriane da Silva, 1991 -

O pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará - Amazonas / Maria Adriane da Silva Barrozo; Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Tatiane Castro dos Santos. -2022.

150 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2022. Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Formação de professores. 2. Formação continuada. 3. Alfabetização. I. Santos, Tatiane Castro dos. (Orientador). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

MARIA ADRIANE DA SILVA BARROZO

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS  
IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO  
PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-AMAZONAS**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado em 21 de outubro de 2022, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos (Ufac)  
Orientadora e Presidente da Banca

Prof.(a) Dr. Alexandre Melo de Sousa (Ufac)  
Examinador Interno

Prof.(a) Dr. Wendell Fiori de Faria (Unir)  
Examinador Externo

RIO BRANCO - AC

2022

A Deus, que é o único digno de toda honra e glória, que me fortaleceu nessa caminhada. À minha família, em especial, aos meus amados pais, Francisco Barrozo e Raimunda Nonata. Aos meus queridos irmãos, Fábio, Bia, Fran, Roberto, Roberta e Fabiana. Aos meus sobrinhos, Fernanda, Juhly Eduarda, Kaleb, Sarah, Asafe e Noah. Vocês são presentes de Deus na minha vida e o meu amor por vocês é infinito.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me concedeu força e determinação pra chegar até aqui, me sustentando em todo o percurso do mestrado, não me deixando desistir no meio das dificuldades encontradas;

Aos meus pais pelo suporte, incentivo para seguir os estudos e as orações da minha mãe, que me alimentaram em todos os momentos;

Aos meus irmãos Fábio, Bia, Fran, Roberto, Roberta, em especial, às minhas irmãs Fabiana, que nunca mediu esforços para me ajudar, e a Fernanda, que, por muitas vezes, quando estava envolvida no processo de escrita, tornou-se minha cozinheira, e sempre fazia algo para que eu me alimentasse, além de me fazer companhia até altas horas, mesmo lutando contra o sono. Obrigada por acreditarem e torcerem sempre por mim, sem dúvidas, vocês são os melhores presentes de Deus em minha vida;

Aos meus amados sobrinhos, Juhly Eduarda, Kalleb, Sarah e Asafe, a titia ama muito vocês, meus tesouros mais preciosos aqui na terra;

Ao melhor chefe de trabalho que alguém poderia ter, o sr. Izaquiel Oliveira, que me ajudou incontáveis vezes, me incentivando e me liberando do trabalho para estudar todas as vezes em que foi necessário, ou, até mesmo, quando eu deixava o trabalho do escritório de lado e fazia algo referente aos meus estudos, sem que ele nunca se contrapusesse, muito pelo contrário;

Ao meu amigo amado, Diones Souza, que me ajudou diretamente, lendo meus textos, dando opinião, ouvindo meus desabafos, e sempre me oferecendo um ombro amigo;

À minha amada orientadora, Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos, que fez o seu trabalho com louvor e grandeza, não se recusando em nenhum momento de esclarecer minhas dúvidas, trazendo contribuições em todas as devolutivas dos textos, obrigada pela paciência, dedicação, compromisso que a senhora teve comigo. Que sorte a minha ter encontrado uma excelente profissional, excelente ser humano, que sempre teve uma palavra de apoio, e sempre tornou nossos encontros leves. Que bênção contar com a senhora nessa caminhada, foi um achado de Deus.

Aos membros integrantes da Banca Examinadora de qualificação: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa e Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria, que aceitaram o convite

para contribuir com a pesquisa, compartilhando seus conhecimentos, para, assim, oferecermos um trabalho final de qualidade;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, por compartilharem conhecimentos, experiências e ideias relevantes, gerando sempre discussões pertinentes nas aulas;

Aos colegas do mestrado, tanto da linha de Formação de Professores e Trabalho Docente, como da linha de Política e Gestão Educacional, pelas trocas de conhecimentos, diálogos, e incentivos na caminhada acadêmica;

Ao meu amado grupo de estudo “Força na Peruca”, composto pelos meus amigos: Diego Correia, Ozana Oliveira, Williane Sanches e Bruna Lalinny; agradeço imensamente pelos diálogos tão necessários, pelos sorrisos desobrigados, pela amizade, incentivo, pelas chamadas via Meet para tirarmos dúvidas, por nossos encontros presenciais para rirmos, quando as incertezas, as tristezas e o cansaço, mesmo sem serem convidados, bateram à porta. Sem o companheirismo e amizade de vocês tudo seria bem mais difícil. Vocês são incríveis e merecem o mundo, não tem como não amar vocês;

Aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas do município de Guajará-Amazonas, que se dispuseram a participar da pesquisa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo investimento na pesquisa;

Enfim, muitíssimo obrigada a todos!

O direito à saúde significa, entre outras coisas, o direito de todo indivíduo a uma atenção médica atualizada, de acordo com os avanços científicos e técnicos dessa área profissional. O direito à alfabetização não pode significar menos que isso (FERREIRO, 2017, p. 58).



## RESUMO

O objeto de estudo da presente pesquisa é o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Pnaic (2012-2018), que foi um programa federal originário de uma política pública educacional, o qual propiciou aprendizagens para docentes a partir de uma proposta de formação continuada. Em virtude disso, indagamos, como problema de pesquisa: Quais os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas? Assim, o objetivo geral deste estudo consiste em: Analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual teve uma primeira fase documental e uma fase de estudo bibliográfico, em que analisamos livros, teses, dissertações, artigos e os cadernos dos programas de alfabetização disponibilizados pelo MEC. Na segunda fase da investigação, realizamos a pesquisa empírica, na qual foram entrevistadas seis (06) professoras alfabetizadoras que participaram das formações do Pnaic no referido município. A pesquisa caracteriza-se como exploratória. Temos, como aporte teórico, para fundamentar a discussão e a análise dos dados, no campo da formação, os estudos de Pimenta (1997); Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); para dar sustentação à reflexão sobre alfabetização, utilizamos: Ferreiro e Teberosky (1985); Carvalho (2005); Mortatti (2006); Soares (2009), e outros. Acerca dos programas, analisamos os documentos disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2001; 2007; 2008 e 2012). A organização e a análise dos dados foram baseadas em uma perspectiva discursiva, com a interlocução entre fontes documentais e orais, organizada em três eixos. A partir dos resultados obtidos, observamos que o programa apresentou uma contribuição significativa, como também teve seus limites. Acerca dos limites, podemos pontuar que o ensino, em grande parte das salas de aula, passou a ser bastante centrado em gêneros pré-determinados, com sequências didáticas “engessadas”, embora o foco no trabalho com os diferentes gêneros seja algo positivo. Além disso, os materiais didáticos não levaram em consideração as especificidades das regiões do país, além de ser considerado em um viés neoliberal, sofrendo, assim, impactos diretamente do “Estado Avaliador”. Também se identifica a não continuidade da formação, bem como o tempo insuficiente destinado às formações. Contudo, a partir das falas das docentes, destacamos os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica das professoras do município de Guajará-Amazonas, considerando que o programa ofereceu uma formação significativa, fazendo com que elas repensassem, atualizassem e modificassem suas práticas pedagógicas. Destacam-se o “novo” e o lúdico, o respeito ao processo de aprendizagem do aluno e o investimento na formação do alfabetizador. Representou, mesmo com todos os seus limites, o maior programa de formação de professores alfabetizadores do país.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação continuada. Alfabetização. Pnaic.

## ABSTRACT

The object of study of the present research is the continuing education program National Pact for Literacy in the Right Age - Pnaic, (2012-2018), which was a federal program originating from a public policy, which provided learning for teachers as a result of a continuing education, valuing the teaching and learning processes. As a result, we asked, as a research problem: What are the impacts of Pnaic on the training and pedagogical practice of teachers in the municipality of Guajará-Amazonas? Aiming at finding answers to this problem, the general objective of this study is to: Analyze, based on the speeches of teachers, the impacts of Pnaic on the training and pedagogical practice of teachers in the municipality of Guajará-Amazonas. This is a qualitative approach research, which had a first documental phase and a bibliographic study phase, in which we analyzed books, theses, dissertations, articles and the notebooks of literacy programs made available by MEC. In the second phase of the investigation, we carried out empirical research, in which six (06) literacy teachers who participated in Pnaic training in that municipality were interviewed. With the intention of answering the objectives proposed in the study, the research is characterized as exploratory. We have, as a theoretical support, to support the discussion and data analysis, in the field of training, the studies of Pimenta (1997); Gatti (2008); Gatti and Barreto (2009); to support literacy, we used: Ferreiro and Teberosky (1985); Carvalho (2005); Mortatti (2006); Soares (2009), among others. Regarding the Programs, we analyzed the documents made available by the MEC (BRASIL, 2001; 2007; 2008 and 2012). The organization and analysis of data were based on a discursive perspective, with dialogue between documental and oral sources. From the results obtained in our study, through documental research and literature review, we observed that the program made a significant contribution, but also had its limits. Regarding the limits, we can point out that teaching, in most classrooms, has become quite focused on pre-determined genres, with didactic sequences “stuck”. In addition, the teaching materials did not take into account the specificities of the regions of the country, in addition to being considered in a neoliberal bias, thus suffering directly impacts from the “Evaluating State”. However, based on the teachers' statements, we highlight the impacts of Pnaic on the training and pedagogical practice of teachers in the municipality of Guajará-Amazonas, considering that the program offered significant training, making them rethink, update and modify their pedagogical practices. The “new” and the playful stand out. The program respected the student's learning process and invested in literacy training. It represents, even with all its limits, the largest training program for literacy teachers in the country.

Keywords: Teacher training. Continuing training. Literacy. panic.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fascículos do Programa Pró-Letramento.....	58
Quadro 2: Unidades do Curso de Linguagem.....	67
Quadro 3: Teses e dissertações selecionadas sobre a temática “Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa-Pnaic” .....	77
Quadro 4: Artigos selecionados sobre a temática Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa-Pnaic.....	80
Quadro 5- Perfil das participantes.....	88

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Formação das alfabetizadoras .....	88
Gráfico 2: Pós-Graduação das alfabetizadoras.....	89
Gráfico 3: Tempo de experiência.....	90

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Município de Guajará-Am.....	84
Imagem 2: Município visto de cima.....	85
Imagem 3: Exposição das atividades para a comunidade.....	109
Imagem 4: Roda de leitura.....	110
Imagem 5: Atividade dos alunos.....	116
Imagem 6: livros disponibilizados pelo Pnaic .....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- BTDC- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibilizadas pela Capes
- CEFAM- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PDE- Plano Desenvolvimento da Educação
- PEC- Programa de Educação Continuada
- PNA- Política Nacional de Alfabetização
- PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNA- Política Nacional de Alfabetização
- PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNE- Política Nacional de Educação
- PNLD-Plano Nacional do Livro Didático
- PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGLI-Programa de Pós-Graduação em Letras
- PRALER- Programa de Apoio a Leitura e Escrita
- PROCAP- Programa de Capacitação de Professores
- PROFA- Programa de Formação de Professores
- PRÓ-LETRAMENTO- Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental
- UFAC- Universidade Federal do Acre

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES BRASIL .....</b>	<b>22</b>
2.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	22
2.1.1 Formação de professores: saberes docentes .....	29
2.1.2 Formação continuada do professor nas Políticas Públicas.....	32
<b>2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: PERSPECTIVAS E PROGRAMAS .....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Algumas perspectivas de alfabetização no Brasil .....	39
2.2.2 Programas de Formação Continuada.....	50
2.2.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa).....	51
2.2.4 Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental .....	56
2.2.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic .....	61
<b>3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>73</b>
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	74
3.1.2 Revisão de literatura.....	76
3.1.3 Pesquisa de campo.....	82
3.1.4 Situando o lócus da pesquisa: Guajará-AM .....	84
3.1.5 Perfil dos participantes .....	86
<b>3.2 TÉCNICAS ADOTADAS NA ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>91</b>
<b>4 PNAIC: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO EM GUAJARÁ-AMAZONAS .....</b>	<b>92</b>
4.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PNAIC PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS ALFABETIZADORES ..	92

4.2 IMPLICAÇÕES DO PNAIC NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES .....	105
4.2 OS LIMITES DO PROGRAMA NO QUE TANGE À FORMAÇÃO CONTINUADA E ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO .....	121
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE.....</b>	<b>148</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a educação brasileira ainda apontam índices elevados de analfabetismo<sup>1</sup>, como também alunos concluindo o ensino fundamental com grandes dificuldades em relação às habilidades de leitura, escrita. São inúmeros os fatores que contribuem para os aspectos negativos citados acima, tais como: formação defasada, falta de investimentos, ausência de políticas públicas, salas superlotadas, desigualdade social, entre outros (Bueno, 2001).

Para diminuir esses índices, torna-se necessário investir em políticas públicas educacionais, as quais, por muitas vezes, são ausentes e, quando elaboradas, nem sempre são bem aplicadas na prática e muito raramente têm continuidade. Sendo assim, vemos que a descontinuidade das políticas públicas é uma realidade do Brasil, incluindo as que envolvem a formação continuada.

A formação continuada de professores alfabetizadores é um tema amplo, que gera muitas discussões. Neste trabalho, buscamos estudar um programa de formação continuada, qual seja: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, que foi um programa que teve uma grande evidência no país, realizado nos anos de 2012 a 2018. Ele foi oriundo de uma política pública federal, que apresentou como objetivo alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, correspondente ao terceiro ano do Ensino Fundamental, de acordo com a meta cinco (05) prevista no PNE<sup>2</sup> vigente (2014 a 2024).

Essa política pública educacional envolveu as universidades federais, professores alfabetizadores e as secretarias municipais e estaduais de educação. Como podemos observar, foi uma política que chamou atenção por proporcionar formação continuada em prol do desenvolvimento da criança em uma perspectiva de letramento, como discutiremos neste trabalho.

Nesse viés, a presente pesquisa tem como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas.

Meu interesse em estudar o programa deu-se por meio da paixão pela alfabetização desde a graduação, no curso de Pedagogia (2015-2019), quando tive a disciplina de Alfabetização e Letramento, interesse este que foi ampliado com o ingresso no Programa

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>

<sup>2</sup> [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), em que fui bolsista por dois anos, pesquisando sobre alfabetização e letramento, sendo esse o tema desenvolvido na minha monografia. No referido estudo, foi possível vivenciar de perto as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de ler e escrever convencionalmente.

Outro fator que me despertou o interesse por continuar pesquisando sobre a alfabetização foi uma certa insegurança durante a minha formação na graduação, pois, em muitos momentos, questioneimei-me se seria capaz de alfabetizar uma turma com mais de vinte alunos. E encontrei, como alternativa, adquirir conhecimentos teóricos que me auxiliassem na prática. Assim, entendo que a pesquisa e os resultados gerados por ela podem contribuir tanto para a minha prática docente futura, como para a de outros professores.

Ao ingressar no Mestrado, continuei com o desejo de ampliar os conhecimentos sobre alfabetização. A realização do estágio, enquanto bolsista Capes do PPGE-Ufac, na turma de Pedagogia, despertou ainda mais o interesse em desenvolver a pesquisa sobre essa temática. Assim, escolhi estudar de forma mais aprofundada um dos programas de alfabetização que teve uma maior visibilidade e amplitude nacional, pois consideramos que, para se ter bons alfabetizadores, é imprescindível uma boa formação inicial e continuada.

Assim, almejo que a pesquisa consiga contribuir para o município e que possa ajudar os professores alfabetizadores em suas práticas, como também sirva para novos pesquisadores da área de alfabetização, à medida que apresenta reflexões teóricas e discussões relativas à ação docente do alfabetizador e acerca da necessidade de um processo contínuo de formação. Além, é claro, de trazer um pouco de visibilidade para o município, sobre o qual há um número reduzido de pesquisas no campo da Educação.

Consideramos, portanto, que os programas de formação de professores ampliam os conhecimentos dos alfabetizadores; por meio dos encontros entre os cursistas existem as trocas de saberes, além dos materiais disponibilizados pelo MEC. Consideramos que a alfabetização é extremamente importante na formação do estudante, pois é o início, é a base de tudo, e, se temos uma boa base, teremos mais chances de contribuir para formar um bom ser humano.

O programa também me chamou atenção por procurar oferecer uma alfabetização que buscava considerar diferentes práticas sociais de uso da língua, como também por respeitar o processo de aprendizagem das crianças, com o ciclo de três anos para alcançarem a alfabetização.

Refletindo dessa forma, é possível compreender que o domínio da leitura e da escrita se constitui em habilidade essencial na formação do sujeito, por contribuir para o pleno exercício da cidadania, embora saibamos que não o garanta. Isso significa que, para participar das mais

diversas práticas de leitura e de escrita, faz-se necessário que o aluno seja alfabetizado, considerando o valor social da escrita e os diferentes letramentos e isso requer do alfabetizador essa formação continuada.

O programa instiga no sentido de que precisamos estar abertos a novos desafios, problematizando, refletindo sobre novas mudanças para o âmbito educacional, e isso requer que estejamos sempre em formações continuadas, pois estas nos transformam e propiciam novos conhecimentos que chegarão a nossos alunos. Por meio da política de formação continuada (Pnaic), notou-se a relevância de uma educação prioritária, pautada na cidadania, desde o primeiro ano do alfabetizando.

Dessa forma, a partir do exposto, delineamos o seguinte problema de pesquisa: quais os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas?

Para isso, como questões secundárias, definimos: a) Quais as contribuições do Pnaic para a formação do professor alfabetizador? b) Quais as implicações do Pnaic para as práticas pedagógicas dos alfabetizadores? c) Quais os limites do programa no que se refere à formação continuada e às práticas pedagógicas na alfabetização?

Visando a busca por respostas a esse problema, o objetivo geral deste estudo consiste em: analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas.

Com base nas questões secundárias, delineamos os seguintes objetivos específicos: (i) descrever as ações dos principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil; (ii) examinar as contribuições do Pnaic para a formação do professor alfabetizador; (iii) compreender as implicações do Pnaic para as práticas pedagógicas dos alfabetizadores; (iv) identificar os limites do programa no que se refere à formação continuada e às práticas pedagógicas na alfabetização.

Na intenção de alcançar os objetivos propostos no estudo, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, de caráter empírico, com uma abordagem qualitativa. Para fundamentar a abordagem da pesquisa, utilizamos, como aporte teórico, os estudos de Triviños (1987), Gil (2002, 2008), Michel (2009), Minayo (2009), Severino (2014) e Ludke e André (2018). Com relação aos procedimentos técnicos, foi realizada a revisão de literatura, a análise documental e a pesquisa de campo.

Para a revisão de literatura, fizemos, inicialmente, uma pesquisa na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibilizadas pela Capes-BTDC, realizamos a busca usando a sigla “Pnaic”, e encontramos um número significativo de trabalhos

referentes à temática em questão. Entre as pesquisas encontradas, selecionamos duas dissertações, sendo uma defendida por Ramos (2018) e outra por Trindade (2020) e duas teses das autoras Giardini (2016) e Costa (2017), por dialogarem mais diretamente com este estudo.

Dando continuidade à pesquisa, buscamos estudos na plataforma Scielo e selecionamos cinco artigos, todos referentes ao Pnaic, para analisarmos: Amaral (2015), Aguiar; Brichi e Zapata (2017), Xavier; Bertholo (2019), Alferes; Mainardes (2019), Machado; Teixeira (2020).

Para a escolha dos trabalhos mencionados acima, filtramos as pesquisas com maior afinidade com o nosso objeto de pesquisa. Ao selecionarmos os trabalhos, realizamos a leitura dos resumos e escolhemos os que apresentavam uma discussão mais parecida com a nossa temática, nos aspectos de prática pedagógica, como também alguns que continham entrevistas com as professoras cursistas, compreendendo que, assim, poderiam contribuir com a nossa discussão.

Na busca pela literatura para referenciar nossa investigação, no campo da formação, embasamo-nos nos estudos de Pimenta (1997); Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); para dar sustentação às reflexões sobre alfabetização, utilizamos: Ferreiro (1985); Cagliari (1999); Carvalho (2005); Mortatti (2006); Soares (2009), entre outros. Acerca dos programas, utilizamos os documentos disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2001; 2007; 2008 e 2012).

Adotamos, como metodologia, uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, na modalidade pesquisa de campo, na qual utilizamos como instrumento para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, em que tivemos como sujeitos professores que participaram do Programa de Alfabetização pela Idade Certa (Pnaic). Os participantes da pesquisa são professores alfabetizadores de três escolas de Ensino Fundamental do município de Guajará-Amazonas e de turmas distintas. Na coleta de dados, fizemos uso de gravador de voz, para sermos fiéis na transcrição da fala dos entrevistados.

O presente texto foi constituído em quatro seções, além das considerações finais, ficando organizado da seguinte maneira:

Na seção introdutória, apresentamos a pesquisa, descrevendo as motivações pelo tema, problema de pesquisa, as questões norteadoras, objetivo geral e específicos, referencial teórico, aspectos metodológicos e as indicações a respeito da organização do texto.

Na segunda seção, a pesquisa apresenta uma discussão sobre a formação continuada dos professores no Brasil, levantando alguns apontamentos sobre os saberes docentes e, ainda, discorremos sobre a formação do professor nas políticas públicas; depois, voltamos o estudo para a formação específica do professor alfabetizador. Em seguida, fazemos algumas observações referentes às Políticas Públicas de alfabetização; tratamos, também, sobre algumas

perspectivas de alfabetização no Brasil, pautados nos estudos de teóricos que trazem discussões pertinentes a respeito da alfabetização, fazendo um recorte histórico desde a alfabetização “tradicional” até a chegada dos programas de formação continuada.

Sobre os programas, realizamos o estudo sobre os que foram mais expressivos no campo educacional, sendo eles: Profa, Pró-Letramento e o Pnaic, sendo este último o nosso objeto de pesquisa, acerca do qual realizamos um estudo mais detalhado.

Na terceira seção, apresentaremos nossa trajetória metodológica, com todo o percurso desenvolvido na pesquisa, para alcançarmos respostas para nossos objetivos propostos, no qual identificamos o caráter qualitativo da pesquisa e constituição do corpus da presente investigação; recorreremos às fontes documentais escritas e fontes orais (as entrevistas). Para a análise dos dados, pautamo-nos na perspectiva discursiva, utilizando como aporte teórico os estudos de Selles e Santos (2019).

Na quarta seção, realizamos a análise dos dados e, por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES BRASIL**

Nesta seção, apresentamos uma breve discussão acerca da formação de professores no Brasil, enfatizando o contexto histórico da educação inicial e, conseqüentemente, a necessidade de um aprimoramento, recorrendo, assim, à formação continuada, especialmente a do professor alfabetizador. Seguimos com o estudo ressaltando a formação de professores e os saberes docentes, a importância de ressignificar os processos formativos e a formação do professor reflexivo. Empreendemos, ainda, uma reflexão sobre as perspectivas no campo da alfabetização no país e os programas de formação continuada nesse contexto.

### **2.1 BREVE REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

A formação de professores é uma discussão ampla e complexa que também envolve a busca da valorização do trabalho docente baseada na construção de um processo de formação inicial e continuada cada vez mais transformadora. Assim, a formação desses profissionais no Brasil é um assunto que está sempre em evidência nas discussões em âmbito educacional e apontam os avanços e retrocessos no campo. As pesquisas de Pimenta (1997), Gatti (2008) e Gatti e Barreto (2009) enfatizam a necessidade da formação continuada de professores alfabetizadores a fim de ampliar o conhecimento docente no seu campo específico de atuação. E isto também precisa acontecer para que os novos conhecimentos sejam agregados aos professores que já exercem a docência.

De igual modo, Imbernón (2009, p. 59) destaca a importância de os profissionais terem uma formação contínua, ao afirmar que a formação permanente “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa”.

No que se refere à formação continuada de professores alfabetizadores, foco da nossa investigação, da qual trataremos em seções posteriores, não é diferente.

A educação, no período Colonial, se reorganizou após a expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1759, pela Lei de 03 de setembro de 1759, criada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, pela qual as escolas jesuíticas foram fechadas para que fosse criada uma nova estrutura educacional. Vale ressaltar que o principal interesse de Marquês de Pombal era

exercer controle sobre a colônia (LEITE, 1938), e o viés dessa intervenção não era educacional, mas relacionada à economia da metrópole.

Sem a educação dos Jesuítas, outro sistema de ensino foi instituído pela política pombalina. As Aulas Régias foram instituídas, no Brasil, pelo decreto de 28 de junho de 1759, perdurando até 1834. Essa é a primeira vez que o ensino passava a ser responsabilidade do Estado. No entanto, as Aulas Régias eram aulas avulsas e não tinham ligação entre si, e uma disciplina não dependia da outra, o que acarretava uma aprendizagem defasada e excludente, pois nem todos dispunham de recursos para estudar.

Com o passar dos anos, surgem, então, as escolas normais<sup>3</sup> (1835), responsáveis pela formação de professores. Mesmo que alguns professores já tivessem formação na Escola Normal, tornou-se necessário para esses profissionais ampliar os conhecimentos e adquirir novos, o que os fez recorrerem, assim, às formações continuadas, buscando novas aprendizagens e aprimoramento de sua atuação didático-pedagógica.

Após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), toda a estrutura de educação, ensino e cultura do país entrou em um processo de transformação acelerada. O desenvolvimento e a diversificação da indústria no Brasil na década de 1930 acabaram trazendo, como consequência natural a necessidade de uma melhor preparação para a mão de obra, com o reflexo na quantidade de escolas e na qualidade do ensino.

Com a chegada dos imigrantes e as mudanças no mundo do trabalho, principalmente italianos, portugueses, espanhóis, alemães, russos e sírios, no país, entre 1891 e 1960, trazendo consigo um nível de educação mais aprimorada e profissional, a precária estrutura educacional passa a ser pressionada, havendo necessidade de melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

Como a “ampliação/universalização do acesso ao ensino obrigatório no país foi um fato, pode-se afirmar que, a partir da década de 60, foi se constituindo uma verdadeira escola de massas” (BUENO, 2001, p. 3). Com a universalização do acesso escolar, possibilitou-se o

---

<sup>3</sup> “A denominação Escola Normal foi utilizada pela primeira vez pelo abade La Salle, na França, no ano de 1685. Naquele momento, significava ensino coletivo, dado a grupo de crianças, na forma aproximada de uma conversa. No início do século XIX, essa mesma expressão passou a significar "escola modelo". Na concepção francesa. A Escola Normal seria aquela na qual os futuros professores aprenderiam o modo correto de ensinar (a norma), por meio de salas de aula modelo, nas quais observariam docentes ensinarem crianças de acordo com as formas exemplares. Por essa razão, a criação das Escolas Normais sempre era acompanhada da criação da escola-modelo anexa, onde os futuros professores poderiam se aproximar das práticas de ensino desenvolvidas com alunos reais” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 33).

ingresso de um novo público, excluído anteriormente por mecanismos de seletividade, outrora existentes, onde somente os ricos, brancos e homens podiam frequentar as escolas.

Vale ressaltar que esse processo de universalização ainda está em desenvolvimento, uma vez que, segundo a pesquisa divulgada pelo movimento Todos Pela Educação, realizada em 2021, cerca de 244 mil crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos ainda estão fora das escolas no Brasil.

Bueno (2001, p. 3) salienta que “além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola”. Com a chegada desses novos estudantes, evidenciou-se a seletividade, despertando, assim, a preocupação dos gestores das políticas, estudiosos e pesquisadores da educação nacional.

Bueno (2001, p. 3) salienta, ainda, que:

Esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino: ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc.

O autor continua a discussão enfatizando que “[...] apesar de todo o discurso e da quantidade crescente de estudos sobre o fracasso escolar, o fato é que, de forma geral, ele tem permanecido encoberto, muitas vezes, por formas que são pouco percebidas pelos próprios agentes educacionais” (BUENO, 2001, p. 03). Com a preocupação com a busca de alternativas para solucionar o problema, amenizar ou camuflar o dito fracasso escolar.

Mesmo com a progressiva universalização do ensino, a educação continuava enfrentando grandes desafios; com a democratização do acesso à escola, o que “não necessariamente significa uma democratização da permanência e do acesso ao conhecimento” (ARANHA, 2005. p. 76), permitiu-se a chegada dos novos educandos (negros, pobres, indígenas, mulheres), público esse que a organização escolar não estava preparada para atender.

Aranha (2005) salienta que:

Já apontamos que o acesso à escola pelos setores populares é algo recente. Nossos professores, em sua imensa maioria, não foram formados para trabalhar com eles, mas para lidar com um aluno idealizado, com acesso a bens e informações, bem nutridos,



com autoestima em ascensão. Difícil é a tarefa de lidar com alunos com o estomago roncando, sem possibilidades de acesso ao lazer, muitas vezes sem um livro sequer dentro de casa, com pais e mães analfabetos ou semianalfabetos, com a socialização feita, em grande medida, na rua, vivendo e sobrevivendo do comércio nos sinais e no tráfico etc. (ARANHA, 2005, p. 77).

Surge, então, uma nova discussão: como alfabetizar esses alunos que acabaram de chegar à escola, sendo que, para alguns, era o primeiro contato com a instituição educacional, filhos de pais analfabetos, alguns sem acesso a qualquer livro dentro de casa? Segundo Soares (2004), isso se dá, no Brasil, de um modo geral, na década de 50 do século XX, quando não apenas os chamados “filhos-família” ou filhos da burguesia frequentam as escolas, mas também os filhos da classe trabalhadora.

A maioria desse alunado não chegava com uma bagagem cultural, social e econômica com a qual os docentes já estavam acostumados. “Diversos professores queixam-se de que não sabem como ensinar esse público. Alguns de forma preconceituosa, caracterizam essas crianças como portadoras de déficits culturais, desestruturadas emocionalmente etc.” (ARANHA, 2005, p. 76).

Tal contexto exigiu do profissional uma atualização referente às mudanças, às transformações da sociedade e da escola de uma forma particular, pois “desconhecê-las pode ser, além de um grave erro político-pedagógico, um entrave real ao avanço da escola e do processo de ensino-aprendizagem por ela desenvolvido” (ARANHA, 2005, p. 76). Daí a necessidade de uma formação inicial de qualidade e da formação continuada. As formações permitem, por sua vez, reflexão da prática pedagógica, possibilitando a oportunidade de incorporar a necessidade de mudança da sua atuação em sala de aula.

Referente ao preconceito que os alunos das classes populares enfrentam na escola, Bagno (1999, p. 14) destaca o preconceito linguístico e afirma que é preciso “conscientizar-se de que todo falante nativo de uma língua é usuário competente dessa língua”. Bagno (1999) enfatiza, ainda, que está “provado e comprovado que uma criança entre os 3 e 4 anos de idade já domina perfeitamente as regras gramaticais de sua língua! O que ela não conhece são sutilezas, sofisticções e irregularidades no uso dessas regras, coisas que só a leitura e o estudo podem lhe dar” (BAGNO, 1999, p. 33).

Compreendemos, que, mesmo a criança que ainda não teve acesso à escolarização tem um grande conhecimento sobre a língua, na variedade de seu grupo, de sua comunidade. “É preciso favorecer esse reconhecimento, mas também garantir o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito” (BAGNO, 1999, p. 70).

Percebemos que o que está em jogo não é simplesmente a “transformação” de um indivíduo, que vai deixar de ser analfabeto para tornar-se um falante da norma padrão. Bagno (1999) aponta que o que de fato está em jogo é a transformação da sociedade como um todo, pois “enquanto vivermos numa estrutura social cuja existência mesma exige desigualdades sociais profundas, toda tentativa de promover a “ascensão” social dos marginalizados é, senão hipócrita e cínica, pelo menos de uma boa intenção paternalista e ingênua (BAGNO, 1999, p. 71).

Desse modo, é necessário um trabalho contínuo para conscientizar as pessoas de que os preconceitos se fixam na mente e nas ações. “O tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma” (BAGNO, 1999, p. 97).

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe,

[...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português” (BAGNO, 1999, p. 38).

Ampliando a discussão, Brandão (2009, p. 18), apresenta que “a escola pública é deficiente e deixa ainda à margem de uma educação escolar adequada um número muito grande e persistente de crianças, adolescentes e jovens pobres”. Brandão (2009) afirma que todo o processo de modernização do sistema escolar não resultou em uma educação compatível com a necessidade da classe popular.

Para ele, a “educação popular é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções” (BRANDÃO, 2009, p. 34). Assim, é a negação de uma educação direcionada para os “menos favorecidos da sociedade”. Desta forma, essa filosofia de ensino é utilizada como compensatória, no intuito de tornar legítimo a necessidade política de preservar pessoas fora do alcance de uma verdadeira educação.

Nessa direção de reflexão sobre a prática, de conhecimento das transformações sociais, Arroyo (2000) chama atenção para a necessidade de trabalharmos com um aluno real,

começar por equacionar pedagogicamente os limites, as possibilidades vividas pelos educandos que temos, não que sonhamos e gostaríamos de ter. Se esses limites raíam

as fronteiras da desumanização, entender que a primeira tarefa da escola e nossa tarefa é que o pouco tempo de escola não seja uma experiência a mais de desumanização, de trituração de suas esperanças roubadas de chegar a ser alguém. A escola pode ser menos desumanizadora do que a rua, a moradia, a fome, a violência, o trabalho forçado, mas reconheçamos, ainda, as estruturas, rituais, normas, disciplinas, reprovações e repetências na escola são desumanizadoras (ARROYO, 2000, p. 59).

Arroyo (2000) chama-nos atenção para a necessidade de não idealizarmos um aluno do jeito que gostaríamos de recebê-lo em nossas salas, devemos proporcionar-lhe uma experiência humanizadora, e não lhe roubar a esperança de uma experiência exitosa, escolar e de vida. Contudo, ainda lidamos com a estrutura educacional, avaliações e reprovações que podem ser desumanizadoras. Portanto, levar a escola a refletir sobre seus alunos é uma premissa para alcançar uma escola democrática, reconhecendo os alunos como sujeitos socioculturais.

Dentro desse contexto de mudanças e de diversidade, a formação continuada, no Brasil, teve sua expansão na década de 1970, devido, principalmente, ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos e qualificação profissional para atender à demanda do regime militar, em 1964, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época. Vale ressaltar que esse processo se iniciou em 1930, no governo de Getúlio Vargas.

Já no início dos anos 1980, com a abertura política ou uma maior intensificação dos movimentos em prol da educação, da pesquisa, dos avanços científicos e tecnológicos, houve, também, a conquista dos direitos políticos; na história da educação brasileira, os professores tiveram uma maior participação na questão educacional (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Nesse período, as formações foram ganhando destaque para aprimorar a prática didática e pedagógica, de modo que essas formações poderiam “moldar” o professor de acordo com o perfil desejado pelo programa do governo. Nos anos 1990, as formações se ampliam, tanto a formação inicial, quanto a continuada, e passam a acontecer principalmente dentro das universidades.

Assim, consideramos importante apresentar uma breve discussão histórica para procurarmos entender como sucedeu a formação continuada na história da educação brasileira. Destacamos, inicialmente, que, em nosso país, a preocupação com a formação continuada dos professores no ensino básico é muito recente “[...] embora essa discussão tenha ocorrido em 1908, foi apenas em 1971 que a Lei de Diretrizes e Bases traz à tona a discussão sobre “cursos de aperfeiçoamento” (SANTOS; MELO, 2020, p. 89).

O curso de Pedagogia, criado pelo Decreto Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que, *a priori*, tinha caráter de bacharelado, formava “Técnicos em educação”. “Esse diploma não

habilitava para lecionar. Nesse caso, seria necessário cursar a Licenciatura, na mesma Faculdade, durante mais um ano, com disciplinas de Didática Geral e Didática da Pedagogia (específica)” (SANTOS; MELO, 2020, p. 90). “Em 1982, uma crise de formação docente no Brasil levou, o então Ministério da Educação e Cultura - MEC, a criar os CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)” (SANTOS; MELO, 2020, p. 92).

Os referidos autores apontam que, nas décadas de 1970, 1980 e 1990, a formação continuada sofreu grandes mudanças, com alterações nas leis, decretos, pareceres, consolidando uma lei própria para a educação com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, nº 9.394, de dezembro de 1996. “Assim, a formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico” (SANTOS; MELO, p. 92, 2020).

Ao longo da história do Brasil, a educação foi idealizada como instrumento de recuperação econômica do capital. Discurso de modernização do Estado para acompanhar o processo de globalização para formar pessoas para “servir”. A partir da Conferência Mundial da Educação para todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, discussões sobre a formação continuada ganharam visibilidade.

A conferência de Jomtien propôs definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, visando estabelecer compromissos mundiais para garantir a todos conhecimentos necessários a uma vida digna, e atingir uma sociedade mais humana e justa (MACHADO, 2007).

No Brasil, provocou o surgimento de políticas educacionais que traziam debates sobre a importância da formação continuada de professores, como o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Programa de Formação de Alfabetizadores, o Pró-Letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, agora em curso, o Programa Tempo de Aprender. O MEC pretendia, por meio dessa reorganização curricular, elevar a qualidade do ensino nas escolas de forma que atuasse para a construção da cidadania.

No tocante ao campo da alfabetização, compreendemos que o papel do alfabetizador é fundamental e, para que o docente consiga um bom desempenho, é necessária uma boa formação inicial na educação básica e posteriormente no ensino superior e na formação continuada, para que ele possa aprimorar seus conhecimentos didáticos e pedagógicos. O

preparo do professor alfabetizador requer a construção de saberes profissionais para ensinar a ler e a escrever em sentido amplo.

Nesse viés, as formações continuadas são imprescindíveis para todas as profissões, pois, em decorrência do passar dos anos, os avanços tecnológicos, a modernização e as pesquisas realizadas, torna-se necessário criar espaços para atualização acerca das descobertas mais recentes, tendo em vista que a formação é permanente e o conhecimento avança e vai se aperfeiçoando.

Sobre a formação permanente, Imbernón (2009, p. 69) salienta que a formação deve ajudar o professor a ampliar o conhecimento profissional, permitindo-lhe “desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capaz de modificar as tarefas educativas continuamente”.

A formação permanente contribui para o professorado ficar em constante aprendizagem, fazendo autoavaliação, compartilhando problemas e sucessos com os colegas. Desse modo, a formação permanente apresenta, como uma de suas funções, questionar os conhecimentos colocados em prática. A formação permanente “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa” (IMBERNÓN, 2009, p. 59).

Dando continuidade ao estudo, procuraremos ampliar essa discussão a seguir, refletindo sobre a formação de professores e os saberes docentes.

### 2.1.1 Formação de professores: saberes docentes

São muitas as pesquisas, atualmente, voltadas para a formação inicial e continuada. Nesse campo, Pimenta tem realizado discussões pertinentes acerca da construção da identidade docente. A autora aborda temas como: a importância de ressignificar os processos formativos; saberes necessários à docência; prática pedagógica e necessidade de repensar a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, o que é possível fazer mediante a análise das práticas pedagógicas dos docentes.

Quanto à formação inicial, Pimenta (1997) tem demonstrado, em sua pesquisa, que:

os cursos de formação, ao desenvolver em um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios, distanciadas da realidade das escolas, uma perspectiva social

de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1997, p. 5-6).

No que se refere à formação continuada, a autora enfatiza que os "os programas têm se mostrado pouco eficiente para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos" (PIMENTA, 1997, p. 6).

Na formação inicial, almeja-se que os alunos consigam desenvolver os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem construir seus saberes e fazeres docentes como uma prática social, e o cotidiano exige transformar esses saberes-fazeres em um processo contínuo.

Ao chegar ao curso de licenciatura, o aluno já tem uma ideia sobre a docência ou, pelo menos, sobre o que é ser professor, pois vivenciou esse processo enquanto aluno, e essa experiência possibilita fazer uma análise sobre a atuação dos professores que teve, avaliando os que eram bons em conteúdo ou em didáticas, e os que deixaram a desejar, e isso acaba implicando sobre o ser professor, através das experiências acumuladas no decorrer do seu processo formativo. Para Pimenta (1997), ao considerarmos a prática social como ponto de partida e de chegada, será possível uma ressignificação dos saberes na formação de professores.

Desse modo, para desenvolver o processo de formação de um profissional reflexivo, deve-se proporcionar espaços em que seja possível ao docente desempenhar a reflexão-na-ação. "[...] aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer na escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos-devem ser olhados como inseparáveis" (SCHON, 1997, p. 87). Esse autor desenvolve as noções fundamentais, que são: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Em sua percepção, a reflexão é compreendida como conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. O autor analisa a prática reflexiva como oposição ao especialista técnico.

Para Alarcão (1996), a reflexão se baseia na vontade, no pensamento, na atitude, nos questionamentos e na busca por justiça, sendo considerada um processo lógico e psicológico.

Schon (1997) é um teórico bastante utilizado como referência na formação de docentes, mesmo não tendo nenhum trabalho específico sobre a temática. Alarcão (1996) vem discutindo alguns pontos do trabalho desse pesquisador e por que seus estudos se tornaram tão requisitados na formação de professores.

[...] facilmente, nos apercebemos que os seus interesses giram à volta de três temas muitos atuais: por um lado, o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre teoria e prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão (ALARCÃO, 1996, p. 12).

O referido autor defende que o trabalho do profissional seja pautado na reflexão e que aconteça mediante situações práticas reais, pois isso torna o profissional preparado para tomar decisões e saber agir nas mais diversas situações do seu trabalho. Para tanto, torna-se necessário rever os currículos e oferecer uma formação que vise à prática, ensinando a refletir na ação, pois estamos vivenciando “[...] uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (SCHON, 1997, p. 80).

Para tanto,

a prática profissional desenvolvida da perspectiva reflexiva não é uma prática que se realiza abstraindo-se do contexto social no qual ocorre [...] os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e da organização. Pelo contrário, encontram-se precisamente no meio dela (CONTRERAS, 2002, p. 131).

Pensar a formação docente como um projeto único que englobe a formação inicial e continuada é necessário. A formação envolve a autoformação dos professores, a partir dos saberes que realizam em sua prática, confrontando com suas experiências do “chão da escola” e o de formação das instituições escolares onde atuam. “Entende-se, também, que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciada nos contextos escolares” (PIMENTA, 1997, p. 11).

Os estudos relacionados aos saberes docentes de Pimenta (1999); Tardif (2012) e Gatti (1997), apontam alguns fatores que interferem na construção do saber e desenvolvimento profissional dos professores, como fatores familiares, sociais, políticos, culturais e econômicos. Tardif (2012, p. 15) enfatiza que “[...] o saber dos professores não é o "foro íntimo" povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.) [...]”.

O autor continua discorrendo sobre os saberes e sobre onde são adquiridos esses saberes:

Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (TARDIF, 2012, p. 18).

Para o autor, os professores não usam o "saber em si", mas, sim, saberes produzidos por diferentes grupos e instituições, que são incorporados ao seu trabalho. "Os juízos cognitivos que expressam no tocante aos seus diferentes saberes são, ao mesmo tempo, juízos sociais" (TARDIF, 2012, p. 19).

Na subseção seguinte, faremos um destaque acerca da formação continuada no Brasil, como também apontaremos uma análise dos aspectos gerais sobre os programas de formação continuada para alfabetizadores.

### 2.1.2 Formação continuada do professor nas Políticas Públicas

Gatti (2008) levanta discussão sobre os cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos aos profissionais pelas secretarias de educação ou outras instituições. "Uma vastidão de possibilidade dentro do rótulo de educação continuada "[...] Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação" (GATTI, 2008, p. 57).

De acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, a formação continuada foi sendo cobrada nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, para atuação no mercado de trabalho, o que se torna uma cobrança para atualização constante, em função das mudanças que ocorrem (conhecimentos, tecnologias e mundo do trabalho).

Nas palavras da autora,

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço das formações profissionais. Incorporou-se essa necessidade também os setores profissionais da Educação, o que exige o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em respostas há problemas característicos de nosso sistema educacional (GATTI, 2008, p. 58).

Como vem sendo discutido, a preocupação com a formação continuada na última década tem a conjunção de dois movimentos: o primeiro, a pressão do mundo do trabalho, que exige mais conhecimentos para acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas; e o outro ponto são



os “sistema de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população” (GATTI, 2008, p. 62). As formações contribuem com o desenvolvimento profissional dos envolvidos, aprimorando suas práticas.

Buscando ofertar aos docentes essa formação contínua, em 2004, o Ministério da Educação criou a rede nacional de formação continuada de professores da educação básica, integrando os centros de pesquisa das universidades. Essa formação visava contemplar as perspectivas dos docentes, das escolas e dos gestores.

Com a expansão do Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio desses planos elaborados, as formações continuadas acabaram acontecendo e a maioria era realizada pelo centro de Rede Nacional, abrangendo outras iniciativas do MEC, como o Pró-Infantil e o Pró-Letramento, este último discutiremos em seções posteriores.

A LDBEN 9.394/1996, no seu artigo 67, revigora “o aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado” (BRASIL, 1996) e a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996, Art. 87). Essa lei veio provocar especialmente os poderes públicos quanto à formação e trouxe um debate sobre a necessidade da formação continuada.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente para a Educação Básica foram instituídas pela resolução CNE/CP nº 1/2002. O documento destaca que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Com o investimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), houve respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo, também, recursos financeiros para a formação dos docentes não titulados que exerciam funções das redes públicas.

Tais iniciativas são tomadas considerando, portanto, os discursos acerca das limitações dos cursos de formação de professores em nível de graduação, tornando-se necessário recorrer

às formações contínuas, uma vez que "os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional" (GATTI, 2008, p. 58).

Para Gatti (2008), por conta dessa compreensão, as iniciativas públicas dessas formações continuadas no âmbito educacional apresentam feição de programas compensatórios e não de atualizações e aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, sua maior finalidade é suprir a formação inicial considerada insuficiente.

Isso mostra que a formação continuada vem sendo compreendida de forma equivocada, pois ela é necessária, não somente porque a inicial é ruim, mas porque a formação docente envolve vários saberes, incluindo aqueles construídos nas formações continuadas. É nas formações que os professores têm a possibilidade de modificar, discutir conceitos, mudar e/ou atualizar sua prática, como também compartilhar suas ideias, práticas e conhecimentos. É um momento de aprendizado mútuo que leva o educador a refletir, mudar o espaço cultural no qual ele trabalha.

Ainda no tocante aos programas de educação continuada, Gatti (2008) ressalta dois programas que foram implementados na segunda metade dos anos de 1990 e que se destacaram na literatura educacional, por serem considerados inovadores: Programa de Capacitação de Professores - Procap (1996) e o Programa de Educação Continuada - PEC (1998); houve também outros cursos que se destacaram, como: o Programa de Formação de Professores - Proformação (1999); O programa de formação de professores - Profa (2001); O Projeto veredas (2002); O Programa de Apoio a Leitura e Escrita - Praler (2007). O Profa será discutido em seção própria.

Sobre a formação continuada em debate, Gatti e Barreto (2009) tecem críticas ao que seria o fracasso das práticas. Vejamos: "os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para a atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados" (GATTI; BARRETO, 2009, p. 201).

A secretaria estadual e municipal de ensino cobra profissionais qualificados, mas, ao mesmo tempo, não libera os professores para se especializarem em alguns cursos. Além disso, é possível citar outros fatores, como: poucos recursos financeiros destinados à formação; também a falta de tempo, pois a maioria dos professores trabalham em dois turnos; ausência dos docentes na definição das políticas e diretrizes educacionais de formação de professores, que, na maioria das vezes, é definida por técnicos, que sequer conhecem a realidade da escola.

As formações continuadas no Brasil foram mudando de acordo com o contexto político econômico e social em que o país se encontrava. Durante anos, o professor foi responsabilizado

pelo “fracasso” escolar, o que tornou cada vez mais necessária a participação nas formações. Esse dito “fracasso” envolve, principalmente, políticas educacionais, melhor dizendo, ausência dessas políticas.

Consideramos que a formação continuada é, de fato, indispensável, mas somente a formação não é suficiente para a construção de uma melhoria da qualidade de educação, necessitamos de muito mais. As políticas dos anos 1990 colocaram o professor como destaque, porém, visavam um profissional com capacidades técnicas eficazes. Por outro lado, os aspectos políticos visavam profissionais neutros, inativos em posicionamento e disciplinados.

Alferes e Mainardes (2011) alertam também para os pacotes lucrativos das pós-graduações, que vendem pacotes comerciais, desenvolvidos por profissionais que não têm contato com a prática escolar, são distantes da realidade social, cultural e econômica da escola e essa formação à venda, em algumas situações, não passou de pacotes lucrativos. De modo geral, as formações continuadas que contam com financiamento dos poderes públicos são mais bem avaliadas e, conseqüentemente, são consideradas melhores.

Desde os anos 1990, o neoliberalismo vem ganhando força e, com isso, a racionalidade técnica vem ocupando espaço, e essas reformas acabam chegando às escolas, e sobra para o professor executar o que é definido pelos técnicos que têm uma visão voltada para o mercado de trabalho.

Acerca dos programas que proporcionam uma formação de professores em uma abordagem tecnocrática, Giroux apresenta a seguinte crítica:

Os problemas dessa abordagem são evidentes com o argumento de John Dewey de que os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço à natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino (GIROUX, 1997, p. 159).

Segundo o autor, os professores participam desses debates somente para serem “objetos de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p. 159). Percebemos que, em grande parte, os professores não

são sujeitos ativos nesse processo das reformas educacionais que acaba afetando diretamente sua prática pedagógica.

Nesse mesmo sentido, a racionalidade tecnocrática e instrumental reduz a autonomia docente, no que diz respeito ao planejamento curricular. Giroux (1997, p. 160) destaca que “[...] é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares "à prova de professor [...]”. Esses pacotes oferecem aos professores instruções para a execução dos procedimentos dos conteúdos a serem lecionados, ou seja, as reformas educacionais são estruturadas em tal grau de regulação que não deixam muita margem para a autonomia, o que acaba impedindo o trabalho dos docentes. É tudo muito detalhado e o controle, do ponto de vista didático pedagógico, daquilo que os professores devem ensinar e de como devem ensinar é de tal forma amarrado, estruturado, definido e avaliado, que a ação didática pedagógica encontra-se cada vez mais controlada, avaliada de forma maciça, padronizada, arbitrária, autoritária por esses pacotes educacionais.

Para o autor,

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerencialismo. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas (GIROUX, 1997, p. 160).

Nesse viés, Hypólito; Vieira e Pizzi (2009) salientam que estamos em um momento de “reformulação do sistema educacional combinado com processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado” (p. 101). Desse modo, os novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos nos processos de reestruturação. Esses autores enfatizam que:

[...] as políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam a subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Outra característica identificada é o da combinação da centralização e descentralização (2009, p. 102).

Dado o exposto, surge a discussão acerca da autonomia docente ou da ausência dela. Contreras (2002) explica que as políticas estabelecem os objetivos a serem alcançados pelo sistema educacional, ficam sob responsabilidade dos especialistas e acadêmicos as novas iniciativas curriculares, como novas técnicas de programação, avaliação, materiais curriculares.

“O que parece ficar fora do trabalho acadêmico e técnico é a própria política educacional, que acaba imune a qualquer referência fora de si mesma” (CONTRERAS, 2002, p. 104). Vejamos:

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer (...) estas não são decisões que se possa se encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. (...) Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa.

Contreras (2002, p. 35) continua a discussão explicitando os conceitos-chave do processo de racionalização do trabalho, destacando a forma como acontece na prática:

separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre os quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e à decisão do capital, perdendo a capacidade de resistência.

Percebemos, então, que essa formação do professor acontece de uma forma fragmentada, pensada e elaborada por técnicos em um tempo muito curto, o que acaba deixando o professor sem espaço para refletir na sua prática pedagógica, levando à proletarização do seu trabalho docente, que acaba sendo potencializado pela burocratização.

Há, então, uma separação entre concepção e execução, tornando, assim, o professor um executor das atividades desenvolvidas por terceiros, semelhante ao que acontece com outros trabalhadores de outros setores da sociedade. “[...] Tal autonomia é enganosa [...] o ensino é entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 101).

Para a formação continuada fazer sentido na prática pedagógica na sala de aula, as formações precisam ser contínuas, o que é um problema, pois, no Brasil, enfrentamos muito a descontinuidade dos programas, que geralmente são cancelados, substituídos ou modificados conforme o governante que assume o poder, estamos sempre iniciando.

Atualmente, estamos sentindo essa necessidade de uma formação continuada para os professores, por conta pandemia (covid-19), que afetou diretamente a educação, sendo necessário recorrer às tecnologias para realizar as aulas remotas por videoconferência. Desse modo, “a atividade docente requer uma constante formação e conhecimentos adequados para o

exercício profissional que possam ser utilizados na melhoria da ação docente” (BRASIL, 2015, p. 55).

Em vigência, temos a BNCC que é um documento normativo para a educação. A BNCC foi promulgada em 22 de dezembro de 2017, pela Resolução CNE/CP nº 2. O desejo pela construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi posto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996/ LDB nº 9394/96, que, em seu artigo 26, exige que os currículos da Educação Básica tenham uma base nacional comum, a ser complementada com uma parte diversificada.

Desse modo, a resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, destaca em seu Art. 5º que:

A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos. §1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2018, p. 5).

A BNCC foi efetivada na política neoliberal, tendo como princípios que passam a nortear a educação, “pacotes” da reforma da educação, que são: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. Esses elementos-chave do “pacote” são os princípios que condicionam a formação continuada de professores no âmbito educacional brasileiro. Como destaca Giroux, esses pacotes oferecem instruções e conteúdo para os professores seguirem.

Nas seções seguintes, discutiremos alguns dos programas de formação continuada voltados exclusivamente para a alfabetização, apontando suas contribuições e seus limites, dando destaque para o curso que é o foco desta investigação: o Pnaic.

## 2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: PERSPECTIVAS E PROGRAMAS

Antes de entrarmos na discussão sobre o nosso objeto de pesquisa, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic, consideramos importante tratar, antes, de programas que o precederam. Inicialmente, para tentarmos compreender as formações continuadas,

realizaremos uma breve discussão sobre o histórico da alfabetização no Brasil, na tentativa de entender as mudanças que ocorreram e as contribuições dos programas de formações que serão aqui discutidos, dentro de cada contexto histórico.

### 2.2.1 Algumas perspectivas de alfabetização no Brasil

Nesta seção, discutiremos um pouco da história da alfabetização, focando nas mudanças ocorridas a partir do século XX. Iniciaremos o debate pelo apego aos métodos de alfabetização, muito marcante em nossa história, como também, trataremos de perspectivas e propostas mais recentes. Assim, abordaremos os estudos no campo da linguagem, com Bakhtin e da Pedagogia, com Paulo Freire, que implicaram em mudanças substanciais na área do ensino da língua materna.

Abordaremos, ainda, as ideias construtivistas, destacando as propostas de Emília Ferreiro e colaboradores com o estudo sobre a Psicogêneses da Língua Escrita, e seguiremos com abordagem referente ao letramento em suas relações com a alfabetização. E, por fim, trataremos da perspectiva discursiva, que é a proposta que defendemos. E finalizaremos a seção com a discussão acerca dos programas de alfabetização.

No campo da alfabetização e letramento temos, inicialmente, as contribuições de Soares (2009). A autora concebe o letramento como um processo amplo que torna o sujeito capaz de utilizar a leitura e a escrita de forma deliberada nas mais diversas situações sociais. A autora defende que ler e escrever são atividades comunicativas e por isso devem ocorrer através de textos reais, que fazem parte da vivência do aluno. Para Soares (2009), o letramento, “é o uso que se faz da língua escrita com toda sua complexidade, em práticas sociais de leitura e escrita, é aquele indivíduo que se sabe ler e escrever, e que usa socialmente a leitura e a escrita, que pratica e responde adequadamente às demandas sociais” (SOARES, 2009, p. 39-40).

O letramento é conhecido, então, como um estado de quem exerce práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, de quem participa de eventos de interpretações, interações, competências discursivas cognitivas que se fazem necessários na sociedade letrada. As práticas de letramento devem ocorrer de forma reflexiva por meio de situações reais.

Embora os estudos de Soares tenham sido ampliados e o letramento seja, hoje, tratado em uma perspectiva mais crítica e menos individual, para além das suas relações com os processos de escolarização, não se pode questionar a grande contribuição dessa pesquisadora para o campo da alfabetização e do letramento. Em 2022, a pesquisadora completou 90 anos e

recebeu homenagens e reconhecimento de vários outros estudiosos do campo. É nossa grande referência no Brasil. Falaremos mais sobre o letramento adiante.

Levando em consideração os aspectos históricos, observamos que o ensino, no século XIX e início do século XX, consistia apenas em ensinar a codificar e decodificar signos, sem a necessidade de compreender a escrita como uma função social. O ato de ensinar a ler e a escrever sempre esteve focado nos métodos, entre os quais havia uma disputa em relação a qual seria o mais eficiente ou adequado para alfabetizar. Esses métodos sempre focavam na forma pela qual o professor devia ensinar seus alunos, sem a preocupação com o como o educando aprendia.

Por quase um século, os esforços no campo da alfabetização (leitura e escrita) pautaram-se, oficialmente, na questão dos métodos de ensino e houve a disputa entre os considerados novos e revolucionários, e tinha também os defensores dos métodos tradicionais. “Para o ensino da leitura, utilizavam-se, “[...] métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas” (MORTATTI, 2006, p. 5). No que diz respeito à escrita, o ensino se restringia à caligrafia e à ortografia, usando, como metodologia, cópia, ditado e formação de frases.

Os métodos de alfabetização foram assunto de debates por longos anos, a fim de se buscar o método mais eficaz para alfabetizar os alunos. Procurava-se uma receita pronta para alfabetizar, o que os estudos mais recentes no campo vão negar, pois não existe um método perfeito capaz de alfabetizar todas as crianças, em todos os contextos e centrado em um método único e a um só tempo.

Carvalho (2005) e Mortatti (2006) apresentam, em seus arcabouços teóricos, um estudo sobre os métodos e sua forte presença no final do século XIX e início do século XX. Ambas alertam exatamente para o que acabamos de afirmar, que não se pode esperar um método milagroso que seja eficiente com todos os alunos, pois seria utopia.

Carvalho (2005) usa como referência os estudos de Smith (1999) para destacar que os métodos foram usados em diferentes contextos, e “todos esses métodos, por mais estapafúrdios que pareçam, dão certo com algumas crianças, mas nenhum deles é eficaz com todas” (CARVALHO, 2005, p. 18), o limite deles, em sua maioria, residia principalmente no fato de serem usados como únicos para uma classe inteira, sendo que cada criança tem sua forma de aprender. Essa opção metodológica contribuiu para que muitas crianças não aprendessem a ler e, em decorrência disso, também para a evasão escolar.



Entre os métodos, tivemos os sintéticos, que partem da letra, da relação letra-som, ou da sílaba, até chegar na palavra. Os analíticos, conhecidos também como globais, partem das unidades maiores da língua, como conto, a oração ou a frase. Os fônicos também se enquadravam na categoria dos sintéticos, os quais, para Flesch (1955), eram “o melhor para ensinar a ler, enquanto os analíticos ou globais eram responsáveis pelo fracasso maciço em leitura e escrita, das crianças norte-americanas” (CARVALHO, 2005, p. 18).

A soletração foi um “método característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura” (CARVALHO, 2005, p. 22). A leitura e a escrita não carregavam consigo muitas exigências sociais. A soletração não tinha a intenção de ser significativa, tampouco, de formar leitores e escritores proficientes, a questão era ensinar a codificação e a decodificação. O ensino baseava-se em trabalhar com palavras soltas, deixando clara a separação entre alfabetização e o valor interacional da escrita, a prática social, desvinculado da ação de formar sujeitos críticos e reflexivos.

Dentre os vários métodos, Carvalho (2005) destaca: Método da abelhinha (letra e som); a casinha feliz (associar a forma da letra a um personagem o qual, por sua vez, representava determinado som), ambos sintéticos; como globais (histórias ou frases, texto): método ideovisual de Decroly (o ensino se desenvolvesse por centros de interesses, (observação, associação e expressão) e não por matérias isoladas); método natural de Freinet (estimular a reflexão, a criatividade, o trabalho, a operação e a solidariedade); método natural; e o método Paulo Freire ou palavração (palavras geradoras), sendo que o método Paulo Freire foi concebido para a alfabetização de jovens e adultos.

A partir do início da década de 1980, a metodização passou a ser questionada, “em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças [...]” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Na tentativa de superar o apego pelos métodos, houve estudos significativos na área da linguagem. As contribuições da linguística e da psicologia para o redimensionamento e compreensão da prática pedagógica foram essenciais para entendermos o processo de alfabetização. Isso porque, até então, a concepção sobre alfabetização vinha sendo isolada do contexto social, histórico e ideológico (BRAGGIO, 1992).

Métodos de alfabetização. “Por que método? Porque, em nosso ponto de vista, são “pacotes” de alfabetização que se impõem ao sujeito, entendido aqui como professor

e aluno, como algo dado, acabado. Algo que é não só prévio, como anterior e exterior ao sujeito, que dele não tem controle, mas que, pelo contrário, a ele se sujeita. Na realidade, trata-se de um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condições para ocorrência do conhecimento (BRAGGIO, 1992, p. 2).

Braggio (1992) aponta que, no final dos anos 1960, surgiu o modelo psicolinguístico de leitura, em decorrência, principalmente, da mudança do paradigma no campo da linguística, especificamente a passagem do empirismo para o racionalismo. Os tradicionais métodos com base empirista-behaviorista consideravam a criança como um ser vazio, tábula rasa, folha em branco, e a aprendizagem aconteceria de fora para dentro, o que restaria ao sujeito apenas observar o conhecimento que lhe era repassado.

Os estudos desenvolvidos no campo da linguística e da psicologia cognitiva apontam, pelo contrário, que tanto o sujeito quanto o objeto são considerados na construção do significado. Dentro dessa perspectiva, o sujeito não é mais considerado como uma tábula rasa ou uma folha em branco, mas um sujeito ligado à aprendizagem e com capacidade de aprender. Santos e Silva (2017, p. 42) destacam que “a preocupação se coloca em torno do sujeito e no modo como este aprende, o que provocou um grande impacto na concepção sobre a natureza da linguagem e do próprio sujeito”.

A partir de então, surge um paradigma cognitivista, baseado nos estudos do campo da linguística e da psicologia cognitiva. Nesse contexto, manifesta-se, mais adiante, um modelo interacionista de leitura, que considera o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem e a leitura passa a ser compreendida como um processo, no qual leitor e texto interagem na construção do significado. “E a linguagem passa a ser considerada como espaço de interação entre os sujeitos” (SANTOS; SILVA, 2017, p. 42-43).

Com o decorrer das mudanças no campo, o modelo interacionista transforma-se no modelo sociopsicolinguístico de leitura; esse novo modelo considera não só a interação entre leitor e texto, mas defende que ambos se transformam durante o processo. Nesse modelo, contudo, falta uma preocupação com o leitor crítico, para que também desenvolva a escrita sobre a sua realidade, atuando como um ser sócio-histórico.

No tocante à concepção de linguagem e sujeito, tivemos os estudos de Paulo Freire, Bakhtin e Vygotsky, que trazem esse leitor crítico para a cena. Em seus estudos, trouxeram à luz uma concepção sócio-histórica ideológica de linguagem, pautada em uma visão totalizante de homem e sociedade. São esses teóricos que apontam com mais clareza o papel humanizante da linguagem, pois acreditam que o homem é constitutivo do seu pensamento, da sua consciência, e é por meio da consciência que se torna possível refletir sobre a realidade, criar

perspectivas de vida. Existe uma preocupação, a partir dos estudos desses teóricos, de que o ensino esteja para além da formação do bom leitor, daquele que desenvolve suas habilidades na sociedade letrada, mas que contemple a criticidade (BRAGGIO, 1992).

Segundo Nunes e Kramer (2011), Paulo Freire trouxe para a alfabetização uma dimensão histórico-social, que era desconhecida em outros momentos. Bakhtin, por sua vez, tornou-se um dos maiores pensadores do século XX no campo da linguagem, embora sua obra tenha permanecido na obscuridade durante toda a sua vida. Seus estudos irão fundamentar a perspectiva discursiva de alfabetização, ao lado de Vygotsky, concepção da qual falaremos ainda nesta seção.

Bakhtin e Freire apresentavam uma forte ligação em seus pensamentos, “delineado na sua maneira de compreender o social e o cultural, em uma absorção do marxismo que não abre mão da dimensão humana, bem como na formação humanista cristã de ambos, em que a conquista da palavra está associada à conquista da história” (NUNES; KRAMER, 2011, p. 26).

Os estudos sobre linguagem e sua importância para a ciência ganharam notoriedade a partir do século XIX. Passava-se a valorizar a experiência humana, social, cultural que se constrói mediante a interação entre homens. “[...] a linguagem entendida como discurso, no qual privilegia a natureza dialógica e o processo interativo” (NUNES; KRAMER, 2011, p. 26).

O diálogo é visto pelos teóricos como um fenômeno ideológico que exerce uma função de signos que reflete na realidade. Toda comunicação é individual e social. Freire defende que a leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, ou seja, ler o mundo e ler a palavra são indissociáveis, podendo reescrever-se o mundo, e, assim, transformá-lo (FREIRE, 1989). Para Bakhtin e Freire, é necessário que a linguagem se aproprie de uma dialética do exterior e do interior, mediada pela interação verbal. Está ligada diretamente à formação da consciência. Compreende-se que a sala de aula é um lugar de interações verbais reais, de diálogos entre os envolvidos (professores e alunos). Por meio da interação, um aprende com o outro.

Braggio (1992) apresenta em seus estudos, as concepções de Vygotsky e Bakhtin, que trazem para o centro da discussão o leitor crítico, com suas concepções sócio-histórica e ideológica de linguagem, focando na visão de homem e sociedade.

São principalmente eles que vão apoiar-nos com mais clareza o papel humanizante da linguagem, já que a atividade específica do homem é constitutiva do seu pensamento, da sua consciência (sem a qual esta não existe e é através dela que se pode “refletir de modo multilateral sobre a realidade, separar-se dela) (BRAGGIO, 1992, p. 4).

Em seus estudos, “Vigotsky defende a origem e a natureza social da subjetividade, percorrendo sobre os processos a partir dos quais as relações interpessoais convertem-se em relação intrapessoal, tornando o outro parte da pessoa” (MOREIRA; MICARELLO; SCHAPPER e SANTOS, 2015, p. 22). Assim, o indivíduo tem a possibilidade de reconstruir a sua realidade e interferir nela, criando uma versão diferente da realidade externa. Aponta, também, a linguagem e seu papel na transformação social.

Vygotsky (2007) compreende o homem como um ser histórico e as relações produto de um conjunto de relações sociais, e critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento. Em seu ponto de vista, compreende o desenvolvimento humano não como decorrência de fatores isolados que amadureceu, muito menos de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas, sim, como trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Assim, para Vygotsky (2007), o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, não é vazio, passivo, mas é, sim, um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo. O sujeito é ativo e age sobre o meio (NEVES; DAMIAN, 2006).

As autoras continuam a discussão enfatizando que, nessa abordagem,

o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com o seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (NEVES; DAMIAN, 2006, p. 8).

Seguindo os estudos e avanços no campo da alfabetização, a partir da década de 1980, chega ao Brasil a corrente construtivista. As concepções do construtivismo “se apresentam, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Foi a partir de Ferreiro e Teberosky (1985) que o processo de ensinar passou a ser visto com novos olhares, pois desenvolveram uma pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita, que apontou novos rumos para a alfabetização, pautada nos pensamentos construtivistas, que se contrapunham aos métodos que eram tão fortes nas práticas pedagógicas. Alguns educadores não se imaginavam trabalhando sem um manual e alguns achavam que a psicogênese fosse um tutorial, mas não se tratava disso, muito pelo contrário, se contrapunha a qualquer tipo de método.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) foram importantes para o processo de alfabetização, sendo considerados como um divisor de águas e, até hoje, ainda repercutem na sala de aula. Essa obra tornou-se relevante porque as autoras realizaram investigação na sala de aula com alunos reais, o que permitiu compreender e vivenciar de perto como ocorre o processo de aprendizagem.

Em suas pesquisas, apresentam, entre outras discussões, um estudo sobre as hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética) que as crianças constroem no processo de aquisição do sistema de escrita. Esse conhecimento contribuiu para que os pedagogos refletissem sobre a forma como estavam ensinando mediante ao como as crianças aprendem, mudando, assim, o foco do “como se ensina para o como se aprende”, superando o foco no método e direcionando-o para a aprendizagem. Esse foi o grande diferencial das ideias construtivistas, entender o aluno como um ser cognoscente, ativo e em processo de construção do saber.

Entretanto, consideramos que as hipóteses têm guiado, até exageradamente, as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, impactando fortemente as práticas escolares. O estudo de Ferreiro e Teberosky (1985) acabou se resumindo às hipóteses, ou pelo menos foi isso que chegou até as escolas. Como exemplo, as avaliações diagnósticas no início e no decorrer do ano letivo, no modo como estão organizadas. Nelas observa-se uma classificação, verifica-se se o aprendiz passou ou não para próxima hipótese, mas o mais importante nesse processo deve estar centralizado nas atividades desenvolvidas a partir dessa identificação e dos recursos metodológicos que os professores utilizam para a criança continuar progredindo no processo de alfabetização.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar sua contribuição para o campo, principalmente, porque deixou-se de lado a comparação existente entre as crianças e a metodização da alfabetização, sendo que a comparação passa a ser com ela mesma, na análise do seu processo. Acompanha-se, a partir de então, o avanço de cada criança individualmente. Além disso, os professores passaram a conhecer os níveis de aquisição da escrita e aprenderam como avaliar seus alunos. Ferreiro e Teberosky (1985) demonstraram que as crianças formulam uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética, enquanto aprendem a ler e a escrever, ressaltam que a escrita não é um código, mas um sistema notacional.

É nesse mesmo caminho que também vamos discorrer sobre outros estudos que trouxeram contribuições para o campo, sobre as discussões em torno da importância de alfabetizar o educando na perspectiva do letramento, conceito que começa a ser construído na

década de 1980, no intuito de oferecer uma aprendizagem significativa, tanto para dentro da escola, como para fora dela.

Na década de 1990, vemos se delinear a perspectiva de imersão da criança na escrita e da inserção de textos reais na sala de aula, com sentido, para trabalhar com o alfabetizando. É importante frisar que o letramento não veio para tirar as especificidades da alfabetização, considerando que a alfabetização é imensa e complexa. Veio, sim, para mostrar que existem diversas formas de ler e escrever na sociedade e que a alfabetização pode ocorrer de múltiplas formas e com inúmeros recursos metodológicos.

O letramento surge para estabelecer essa nova relação com a leitura e a escrita. É um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto instrumentos simbólicos em contexto específico, para fins específicos. Mais recentemente, tem contemplado as relações com a oralidade e com a multimodalidade e a multiculturalidade (KLEIMAN, 2005).

Soares (2009), como vimos, destaca-se como uma grande pesquisadora da temática. No que diz respeito aos conceitos, ela apresenta, inicialmente, a seguinte definição: a alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, já o letramento é definido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2009, p. 31). A partir desse entendimento, o letramento está relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita nos diversos contextos em que o indivíduo está inserido. Assim, o letramento não substitui a alfabetização, mas aparece associado a ela.

Vale ressaltar que muitos estudos posteriores ampliaram esse conceito, como os de Kleiman (2005), Roxane Rojo (2009), analisando-o e focando muito mais nas práticas sociais diversas, em contextos diversos, a partir de suas relações também com a oralidade, com diferentes linguagens e a multiculturalidade. Assim, hoje não falamos em letramento, mas em letramentos (no plural). Fato é que não existe no campo um consenso em relação às definições. E há os que consideram desnecessário tal conceito, especialmente quando colocado ao lado do termo alfabetização. Neste trabalho, contudo, buscamos compreendê-lo a partir desses estudos mais recentes.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), não há necessidade de definir conceitos entre a alfabetização e o letramento, pois ambos estão interligados, e a alfabetização pressupõe aprender a ler e escrever com textos que possuam valor interacional. Paulo Freire (1991) entende que a alfabetização é vista como um todo e compartilha que a alfabetização deve ser pautada nos contextos significativos, ao defender uma educação com função social para os envolvidos, que mude sua situação social, cultural. Antes mesmo de surgir a discussão sobre o letramento, Freire já defendia essa formação escolar mais ampla do ser humano, o que denota

que, para Freire, o conceito de alfabetização já estava delineado na perspectiva que o letramento pressupõe.

Sobre essa discussão, Freire (1991, p. 25) afirma: “Não basta saber ler “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Dessa forma, Paulo Freire aborda a questão de que não basta apenas dominar o sistema da escrita, é preciso observar as possíveis consequências políticas presentes na escrita; e, assim, obter uma leitura crítica das relações sociais e econômicas que se dão em nossa sociedade.

Ampliando a discussão, Cagliari (1988) defende que as crianças podem escrever textos já no início da alfabetização, passando da capacidade de produção de textos orais, para textos escritos, mesmo sem conseguir escrever convencionalmente. Para o autor, a alfabetização deve ser consciente, “as crianças gostam de aprender coisas sérias ensinadas com seriedade” (1999, p. 8). O autor amplia a discussão afirmando que “não basta deixar de lado o livro das cartilhas; é preciso deixar de lado o método das cartilhas, o ensino centrado na noção de sílabas como unidade privilegiada da leitura” (p. 8).

Desse modo, defende que ensinar as crianças a tornarem-se conscientes do processo de decifração da escrita é uma estratégia que atrai mais o aluno do que simplesmente ficar repetindo palavras soltas, sílabas sem sentido, que não tem nenhuma relação social com a criança. É necessário valorizar as descobertas das crianças, o que ajudaria em seu progresso. Deixando de lado o ba-be-bi-bo-bu.

Seguindo a mesma linha dos estudos do letramento, surgem, no processo de aprendizagem, novas questões, novos desafios sociais, linguísticos e discursivos, todos voltados para a compreensão da realidade. Passa-se a trabalhar com uma nova forma de ler, escrever o mundo, assim como acontece na realidade do aluno.

Iniciam-se, então, os estudos acerca da perspectiva discursiva que trazem como implicações, na escola, situações que ampliam a troca de informações entre os alunos e o professor, por meio de conversas, apontando suas ideias e pontos de vista. A compreensão na perspectiva discursiva permite ao sujeito-leitor apropriar-se do sentido mais profundo dos textos. Para as autoras Goulart e Gonçalves (2021, p. 49), “adentrar o mundo da escrita, da cultura escrita transforma nossa identidade e nossa presença na sociedade.

A alfabetização, nesse contexto, visa à formação de novas possibilidades, de pensar e de existir socialmente, vinculando-se ao processo de transformação, por isso, a necessidade do discurso, de trabalhar na perspectiva de desenvolvimento dos alunos. A aula deve ser cheia de significado.

Outro ponto importante no processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, são as falas dos alunos; suas conversas no decorrer da aula. Como é destacado por Bakhtin “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é obvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais” (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Assim, nós não falamos por palavras isoladas, soltas, sem nexos; falamos procurando dar sentido ao que queremos transmitir, enunciar como gêneros do discurso. A escrita deve ter valor social, sentido, ser contextualizada. É interessante que as crianças tenham a oportunidade de ampliar seus universos de conhecimentos, universos discursivamente organizados para falarem e produzirem seus próprios textos, na condição de produção do discurso (GOULART; GONÇALVES, 2021).

Nossa fala, nossos discursos dizem muito sobre nós, apresentam o modo como somos, pensamos e agimos. Por isso, acreditamos que a escola deve partir das vivências das crianças, ouvindo-as, compartilhando ideias, propostas e ações. “O ponto de partida, então, são histórias de vida dos alunos e alunas, construídas na interação dialógica com os outros personagens da realidade sócio-histórica” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 58). É mediante as histórias, os relatos, que vamos conhecendo as crianças e suas especificidades.

Goulart e Gonçalves (2021, p. 59) apontam, ainda, que o que mais se destaca em uma prática alfabetizadora que trabalha com a perspectiva discursiva como ponto de partida e de chegada da prática alfabetizadora é “a sensibilidade para se deixar afetar pelas emoções das crianças e se emocionar com elas!”.

Concluindo a discussão sobre a perspectiva histórica, apontamos que, atualmente, estamos vivendo um período de retrocesso, todas essas teorias que tanto contribuíram com o ensino da língua materna e mudaram os rumos da alfabetização no Brasil estão sendo ignoradas. Referimo-nos à Política Nacional de Alfabetização - PNA do governo atual. Com essa nova política, o Ministério da Educação, entre outras ações, lança o Programa Tempo de Aprender, voltado para a formação dos professores da alfabetização. O programa traz consigo esse atraso, e estudos realizados<sup>4</sup>até aqui já apontam que existem muitos limites na proposta.

---

<sup>4</sup> NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaina Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 26, 2021.  
MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Brasil, 2019: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. Revista OLHARES, v. 7, n. 3 – Guarulhos, novembro 2019.



Apontamos que a política atual ignora os avanços em torno da alfabetização, deixa de lado as discussões e propostas sobre o construtivismo, letramento, as contribuições de Paulo Freire, e a importância dos gêneros textuais. Como podemos perceber, a nova política vem mostrando um atraso diante das conquistas alcançadas. Além disso, oferece aos alfabetizadores somente uma “formação prática” com o foco exacerbado nos aspectos fônicos e psicológicos da alfabetização (MORTATTI, 2017).

A nova Política Nacional de Alfabetização, por meio da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados “à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional [...]” (BRASIL, 2019, p. 50).

O programa apresenta como princípios no seu (art. 3º, III a V), a saber: a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras” (BRASIL, 2019, p. 40).

O programa traz uma citação em sua página oficial, da psicóloga Catherine Snow, que defende que "devemos ensinar explicitamente as crianças a converter letras em sons? Sim, claro. Essa é uma das principais habilidades que os bons leitores adquirem" (BRASIL, 2019b). A alfabetização é entendida novamente como um processo de aprender a converter letras em sons, para que o aluno seja considerado um bom leitor, sendo essa uma boa habilidade dos leitores. Assim, a alfabetização fica limitada ao domínio das relações grafofônicas, deixando de lado as especificidades da alfabetização e focando apenas no aspecto fônico.

Na sequência, voltaremos ao debate proposto nesta pesquisa para os programas de alfabetização. Ressaltamos que alguns programas serão tratados, aqui, de uma forma mais sucinta e outros de uma forma mais detalhada, pois foram mais expressivos e tiveram um alcance maior, tornando-se mais significativos para o campo. Entre os programas que tiveram menos visibilidade, temos: Procap; Pec; Projeto veredas, Praler, Proformação e, com maior destaque, temos o Profa, o Pró-letramento e o Pnaic, sendo este último o nosso objeto de pesquisa.

## 2.2.2 Programas de Formação Continuada

Como vimos anteriormente, a educação passou por mudanças significativas, principalmente no que concerne às concepções pedagógicas, que interferiram diretamente na prática docente e no surgimento de novas metodologias para ensinar a ler e a escrever. Com o intuito de aprimorar a educação nos anos iniciais, o Ministério da Educação criou programas de formações continuada, para oferecer atualizações sobre a alfabetização.

O programa de Apoio a Leitura e Escrita – Praler (2007) - foi uma iniciativa do Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Infantil e fundamental - Seif, Departamento de Políticas Educacionais - DPE e Fundescola (BRASIL, 2007). Apresentou como objetivo “oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação” (BRASIL, 2007, p. 5). O programa buscou resgatar e valorizar as experiências do professor, além de promover uma reflexão sobre a ação pedagógica. Os materiais e procedimentos utilizados no curso valorizavam a autonomia do professor

O Praler, em sua proposta pedagógica, privilegiou o desenvolvimento da consciência fonológica do sistema da língua (correspondência fonema e grafema), como também a construção de procedimentos mais amplos de leitura, mediante o convívio com os diversos gêneros textuais. “O programa concebe a leitura como um processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e intelecção do mundo que faz rigorosas exigências ao cérebro, à memória e à emoção [...]” (BRASIL, 2007, p. 6).

No caderno de teoria e prática 1, apresentado pelo MEC (BRASIL, 2007), procurou-se focalizar questões relativas à experiência com a linguagem que a criança já traz de casa quando chega à escola. O curso foi desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, para possibilitar aos cursistas uma conciliação entre estudos e trabalho (reuniões quinzenais), procurou garantir a qualidade do ensino por meio de estudos individuais a distância e atividades presenciais, individuais ou coletivas, coordenadas pelo formador.

O programa foi dividido em três unidades, sendo que, na Unidade 1, apresentou uma reflexão a respeito de como a criança aprende a falar e como compreende o funcionamento da língua escrita; apresentação dos recursos pedagógicos, e, finalmente, a organizar a classe para trabalhar com agrupamentos produtivos; na Unidade 2, aprofundou a reflexão acerca do desenvolvimento da expressão oral, por meio do trabalho com narrativas; na Unidade 3, propôs a construção de recursos pedagógicos para desenvolver habilidades necessárias à leitura e à escrita.

Os conceitos utilizados no Praler partiam da concepção construtivista, que considerava os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender, e que favorecem o conhecimento. A implementação do programa contou com a parceria dos estados e municípios. Esse programa não chegou a acontecer no município de Guajará-Amazonas.

Dentre as reformas governamentais, tivemos os PCN's (1997) e, em seguida, os Parâmetros em Ação (1999), que originaram o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa (2001).

O Profa foi um programa da secretaria de educação fundamental do MEC no ano de 2001, veio com intuito de aumentar o "desempenho" escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. As formações eram mais direcionadas para o ensino da escrita, além disso, contavam com um bom aporte de material (coletânea de textos, catálogos de resenhas, vídeos e textos específicos para os formadores). "Este foi um dos programas de formação continuada mais bem avaliado pelos professores, pela concepção do processo formativo, pela qualidade do material produzido e por alguns procedimentos de implementação (GATTI; BARRETO, 2009, p. 211).

O Profa foi uma medida apresentada para melhoria da qualidade da educação básica, naquela época, trouxe estudos atuais sobre a alfabetização. "O PROFA reforça e renova as ideias de formação docente contida no PNE e nos PCN's como consequência da implantação das políticas neoliberais [...]" (SILVA, 2007, p. 70). Mais adiante, nos aprofundaremos nele.

Com a intenção de compreendermos melhor os programas de formações para alfabetizadores de maior abrangência e visibilidade no país, Profa, Pro-letramento e Pnaic, fizemos uma pesquisa documental dos registros dos materiais disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura - MEC, para realizarmos uma reflexão mediante os documentos oficiais, e, assim, entendermos seus objetivos, finalidades, funcionamento na prática, e a formação dos professores. No geral, encontramos guias de apresentação, guias de formadores, relatórios, cadernos e informações gerais sobre os programas. Além desses documentos, realizamos leituras de livros, artigos, dissertações que consideramos relevantes sobre a temática abordada.

Em seguida, iremos discutir mais detalhadamente o Programa de Formação Continuada para Alfabetizadores o PROFA, dada sua expressividade.

### 2.2.3 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa)

O programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi implantado pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios, em 2001, no governo do, então presidente,

Fernando Henrique Cardoso. Esse programa foi voltado para desenvolver as competências dos docentes no tocante a objetivos, metodologias e conteúdos próprios para alfabetização. Todos esses conhecimentos foram pautados nas ideias construtivistas, das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O curso contou com a coordenação da pesquisadora Telma Weisz, que possui vários artigos e textos científicos sobre a educação. Para a realização da formação, o MEC contou com a parceria das Secretarias de Educação, universidades e outras agências formadoras (BRASIL, 2001). O município de Guajará-AM não aderiu à formação disponibilizada pelo Profa.

Essa formação continuada foi pensada, inicialmente, pela necessidade de inovação no campo da alfabetização, pois as últimas atualizações que tínhamos ainda eram os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvido pela psicolinguista Emília Ferreiro e pela pedagoga Ana Teberosky, em 1985, citadas anteriormente, trazendo as ideias construtivistas.

Como vimos, a pesquisa era de base piagetiana, com uma investigação referente, entre outros aspectos, às hipóteses das crianças em relação à língua escrita, como também, uma investigação que mostrou como a criança aprende e que o aluno não poderia ser visto como um sujeito vazio, mas que já possui conhecimentos sobre a língua e sobre o sistema de escrita. Esses estudos foram de grande valia, principalmente, para fazer o professor compreender o processo de aprendizagem de cada aluno individualmente, e isso foi um grande avanço para a educação.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores foi uma iniciativa do Ministério da Educação, que pretendia contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático hoje disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores (BRASIL, 2001, p. 1).

No decorrer da formação oferecida, os ensinamentos são aprofundamentos. O Profa não foi um método que oferece instruções ou tutoriais, mas, sim, um curso que intencionou a Compartilhar Rede de Idéias, atividades para explicitar os conhecimentos prévios dos professores e outras” (BRASIL, 2001, p. 40).

O Programa foi organizado em 3 módulos, compostos por unidades. O Módulo 1 tratou de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. No Módulo 2 foram discutidas situações didáticas de alfabetização, diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto. O Módulo 3 também teve como foco as situações didáticas e os conteúdos da língua portuguesa

para a alfabetização (BRASIL, 2001). Os módulos são diferentes, cada um aborda conteúdo específicos, porém, são interligados.

Além disso, o MEC disponibilizou materiais didáticos, como livros, coletâneas de textos, catálogo de resenha e vídeos de propostas de ensino da língua portuguesa. Sendo que os vídeos foram produzidos especialmente para os cursistas, enfocando reflexões teóricas, documentários, depoimentos de professoras, situações de sala de aula, entre outros, possibilitando uma experiência significativa para os cursistas, considerando as especificidades dos docentes.

O diferencial desse programa é que contava com o Grupo de Referência de professores, tendo a participação de 14 professoras de séries distintas, isso favorecia a troca de experiência entre as cursistas, porém, todas eram do estado de São Paulo. Dispunha, ainda, de materiais escritos, como: Guia do formador; Guia de orientação metodológica; coletânea de texto; catálogos de resenhas de filmes e livros de literatura; didática de alfabetização e apresentação do grupo - referência; apresentação do quadro “de professor para professor”; estrutura do curso e apresentação de trechos que mostram as ideias das crianças acerca da escrita.

Apresentava, também, uma discussão sobre o letramento e a importância de ensinar o estudante para atuar nas diversas práticas sociais dentro e fora da escola, além de discutir que as crianças são capazes de escrever, mesmo antes de estarem alfabetizadas. “Essa discussão é interessante, pois muitos professores acreditam que ler é decodificar e que, fazendo isto com atenção, os alunos compreenderão o que lêem. Muitas vezes, essa concepção não chegou a ser explicitada, mas acaba se manifestando quando o assunto é discutido” (BRASIL, 2001, p. 83).

Durante o percurso, almejava-se desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, em especial da leitura e da escrita como práticas sociais para dentro e fora da escola, ou seja, um ensino pautado no letramento, com compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita. O programa proporcionou a qualificação profissional dos cursistas, oferecendo-lhes condições teóricas e metodológicas, sugestões de mudança para sua prática pedagógica e, conseqüentemente, o avanço da leitura e da escrita dos alunos envolvidos, na busca pela formação de leitores e escritores proficientes.

Com base nos documentos oficiais, a formação continuada apresentou um fato novo na discussão de formação, por reconhecer e valorizar os saberes docentes, estabelecendo um diálogo entre os fundamentos científicos e aqueles que o professor constrói na sua prática em sala de aula.

Além disso, auxiliou o professor na investigação diagnóstica, trabalhando com os agrupamentos produtivos, durante o processo de construção do saber. Apresentou várias

propostas de atividades para diversas situações, como trabalhar com o nome próprio, listas, textos que os discentes conhecem de cor, reflexão sobre pontuação, ortografia etc.

Vale ressaltar que os ensinamentos adquiridos durante as formações nem sempre são colocados em práticas pelos cursistas, pois alguns consideram seus modos de alfabetizar mais eficazes, como podemos perceber na pesquisa realizada por Campos (2006): “Observou-se nesta investigação que as cartilhas ainda são utilizadas, inclusive pelas professoras que participaram do PROFA” (p. 104).

As professoras observadas, que passaram por essas ações reflexivas, efetivamente vivenciadas no PROFA, não puseram em prática tudo o que supostamente aprenderam nesse curso. A maioria das ações ainda está solidificada nas práticas de ensino mecânico, pautado na repetição, cópia e memorização, o que impede ou dificulta a ambicionada transformação das concepções e práticas das professoras. Talvez, se houvesse sucesso nestes itens fundamentais, os educadores do PROFA conseguiriam fazer surgir nos alunos os resultados esperados pelo programa, que seria mais de 90% de alfabetização, nas salas cujas professoras cursaram o Programa (CAMPOS, 2006, p. 95).

Machado (2007) realizou uma pesquisa com professoras alfabetizadoras que participaram do Profa e obteve resultados significados dos cursistas. Segundo sua análise dos dados coletados,

pelas respostas das professoras que participaram deste estudo observamos que o Programa proporcionou de forma significativa o entendimento sobre o processo de alfabetização, na medida em que sua metodologia possibilitou de forma significativa o entendimento sobre o processo de alfabetização, na medida em que sua metodologia possibilitou discussões e aprofundamento teórico sobre a leitura e a escrita numa perspectiva contextualizada, levando em consideração a própria função social da escrita (MACHADO, 2007, p. 72).

Durante a investigação, o resultado da entrevista com os cursistas e as observações, algumas professoras já sabiam de questões que eram tratadas no programa, já tinham certos conhecimentos sobre o assunto, mas, com o programa, houve um grande avanço, “pois os professores tinham informações, mas não sabiam operacionalizar em sala de aula, e muitas vezes ficavam frustrados por não conseguir fazer essa transposição de forma satisfatória, ocorrendo um grande índice de insucesso nas classes de alfabetização [...]” (MACHADO, 2007, p. 72).

Na fala de uma das professoras participantes da pesquisa, observamos:

[...] depois do PROFA eu tenho que ver o que o aluno sabe, faço um diagnóstico com ele, eu tenho que ver os níveis que está trabalhando para colaborar e ele avançar de nível [...]. Conhecendo esses níveis eu vou saber trabalhar para que ele possa avançar de um nível para o outro, depende de mim saber qual é o estágio que ele se encontra (MACHADO, 2007, p. 73).

Sobre a contribuição do Profa, na visão da professora cursista, Machado (2007) explica, na entrevista, que o curso abriu horizontes, permitiu a inserção de vários gêneros de textos, mudança na prática, levar o aluno a buscar mais. A formação oportunizou essa articulação entre o saber formal e conteúdos estudados na sala. Por meio da qualificação, as alfabetizadoras conseguiam fazer uma reflexão de sua prática e procuravam inovar.

O programa permitiu uma reflexão mais aprofundada das questões de alfabetização, leitura e escrita, “[...] apontou caminhos que podem ser retomadas para uma reflexão sobre a importância de discussões na escola sobre a prática pedagógica, o que representa um trabalho compartilhado [...]” (MACHADO, 2007, p. 86).

O Profa apresentou inovações no campo da formação continuada, como valorização dos professores e seus saberes, representando um rompimento do paradigma tradicional da alfabetização.

O modelo de formação proposto pelo PROFA vincula a aprendizagem ao desenvolvimento das competências profissionais como condição para que os professores alfabetizadores ensinassem a todos os seus alunos a ler e a escrever. Por outro lado, o professor desenvolveria suas capacidades de ensinar, mobilizando recursos didáticos (SILVA, 2007, p. 56).

Desse modo, consideramos que a formação continuada perpassou os conteúdos que refletem na aprendizagem vivenciada no desenvolvimento das práticas pedagógicas. “O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade” (BRASIL, 2001, p. 21). “Assim, diante dessa mudança de paradigma, o grande desafio do curso é proporcionar aos alfabetizadores saber como alfabetizar as crianças e adultos por meio da reflexão e interação com a escrita, tornando-se capazes de participar ativamente da sociedade letrada” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 6).

A qualificação dá uma atenção para a avaliação diagnóstica, realizando reflexão de como e por que fazer avaliação. A criança ou adulto (EJA) não chega à escola como uma folha em branco, ela já chega com uma certa bagagem de conhecimento, o que torna necessário o professor pensar em práticas de ensino que proporcionem a esse aluno um aprendizado

significativo. “A partir da identificação do que o sujeito já sabe e pensa sobre a escrita, o professor pode planejar atividades condizentes com as necessidades de aprendizagem dos estudantes, que sejam desafiadoras, mas possíveis de serem resolvidas” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 7).

Santos e Silva (2021) ampliam a discussão apontando que “um dos pontos de destaque do curso é a notoriedade que dá à avaliação diagnóstica, especialmente a reflexão que promove em torno do como e do porquê fazer” (SANTOS; SILVA, 2021, p. 04). No entanto, como todas as políticas têm seus limites, as autoras destacam o modo como tais propostas foram compreendidas e colocadas em ação, segundo seus apontamentos,

o Profa deu visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças, destacando o papel do sujeito que aprende. Por outro lado, resultou, na prática, em um foco exacerbado na “classificação” das crianças por hipóteses de escrita, de modo que todo o trabalho pedagógico passa a girar em torno desse processo, o que se expressa nas avaliações diagnósticas e nas atividades que visam “empurrar” a criança de uma hipótese para outra (SANTOS; SILVA, 2021, p. 11).

De modo geral, o Profa implementou mudanças significativas nas práticas pedagógicas dos professores e tirou o foco dos métodos de alfabetização mediante às discussões da Psicogênese da Língua Escrita, dando maior visibilidade ao processo de aprendizagem das crianças, através das hipóteses, mas teve seus limites como toda política pública. Contudo, podemos considerar que o programa trouxe avanços significativos nas práticas dos alfabetizadores, principalmente, pela oferta de um aporte teórico e metodológico, o que contribuiu bastante na prática docente. Em Guajará, Amazonas, o curso não aconteceu.

Após o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - Profa, foi criado o Pró-Letramento, que serviu como um programa introdutório do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Pnaic, ambos os programas serão discutidos a seguir.

#### 2.2.4 Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental

O Pró-Letramento (2005) - Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem de leitura, escrita e matemática dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC e contou com a parceria das universidades e a adesão dos Estados e Municípios. O curso foi pensado para todos os



professores atuantes nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2012).

O Programa foi direcionado aos professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi lançado em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, sendo reeditado em 2007. Estava entre as ações de formação de professores do Plano Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão do, então ministro, Fernando Haddad (SALOMÃO, 2014).

A formação continuada apresentava como objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos alfabetizadores, na busca de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática. Propunha ações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como formação continuada do professor (BRASIL, 2010).

Por meio das formações, buscou desenvolver conhecimentos que pudessem possibilitar a compreensão da Linguagem e da Matemática e o processo de ensino-aprendizagem.

O Guia Geral do programa apresentava os seguintes objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistema (BRASIL, 2010, p. 01).

O Pró-Letramento previa uma estrutura organizacional em instâncias que deveriam funcionar de maneira integrada, com competências específicas, a saber:

Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED);  
Universidades, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação;  
Sistemas de Ensino, por meio de adesão das Secretarias de Educação (BRASIL, 2012, p. 2).

O programa foi realizado com a participação de cinco atores essenciais, responsáveis pela execução das ações no Estado. São eles: Coordenador Geral do Programa; Formador; Coordenador Administrativo do Programa; Orientador de Estudos e Professor Cursista.

Para a realização do programa, houve a divisão nas seguintes etapas: 1ª Apresentação do programa; 2ª Seleção dos Orientadores de Estudo; 3ª Adesão; 4ª Formação dos Orientadores de Estudo; 5ª Formação dos Cursistas (BRASIL, 2010). A formação dos cursistas foi dividida em 84 horas presenciais e 36 horas a distância, totalizando 120 horas. O curso aconteceu de forma semipresencial e oferecia material impresso e em vídeo, além disso, teve acompanhamento dos professores orientadores/tutores. Os orientadores recebiam bolsas de estudo.

Os estudos do programa foram organizados em fascículos com os conteúdos que foram desenvolvidos na formação. As unidades textuais dos fascículos foram organizadas e pensadas em situações cotidianas da sala de aula, levando o professor à reflexão, com o intuito de aprimorar sua prática alfabetizadora.

A organização do programa constava de duas unidades, levando em consideração os objetivos. Na primeira unidade, foram introduzidos pressupostos da proposta, relacionados à aprendizagem ao ensino da alfabetização. A segunda unidade apresentava as capacidades que devem ser desenvolvidas nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2008b). Ao finalizar o curso, realizava-se o Seminário de Avaliação Final do Programa, que tinha por finalidade apresentação dos trabalhos realizados. As formações dos orientadores eram de 180 horas.

O volume de alfabetização e linguagem foi dividida em 8 fascículos. Vejamos

**Quadro 1: Fascículos do Programa Pró-Letramento**

<b>Fascículo</b>	<b>Síntese dos temas abordados nos fascículos</b>
<b>Fascículo 1:</b> Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento	Apresentam-se vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do Pró-Letramento, com alfabetização, Letramento e Ensino de Língua. E as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização.
<b>Fascículo 2:</b> Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação	Discute-se a questão da avaliação, através de estratégias de avaliação formativa e continuada. E apresentam sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.
<b>Fascículo 3:</b> A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino	Analisa-se situações de ensino e aprendizagem a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte do docente, através de relatos de experiências. Dá-se especial atenção às práticas de leitura e escrita na rotina escolar.
<b>Fascículo 4:</b> Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura	Discute-se a importância da Biblioteca Escolar ou da Sala de Leitura. Analisa-se diferentes modalidades de leitura. Como também a relevância do Dicionário como aliado no dia-a-dia da sala de aula.
<b>Fascículo 5:</b> O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos	Apresenta alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professoras de escolas públicas do Estado de Pernambuco, apresentam atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto e expressão oral e de compreensão do sistema de escrita alfabética
<b>Fascículo 6:</b> O Livro Didático em Sala de Aula:	Apresenta questões relacionadas ao uso do livro didático de Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula.

Algumas Reflexões:	
<b>Fascículo 7:</b> Modos de Falar/Modos de Escrever:	Discutem-se os modos de falar e modos de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita.
<b>Fascículo do Tutor:</b> Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria	Discute sobretudo questões relativas à educação de adultos, à educação a distância e à formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a preparação e a organização do orientador de estudos em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos professores cursistas.
<b>Fascículo Complementar</b>	Trata de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. Retoma e aprofunda também questões a respeito da leitura e da produção textual na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.

Fonte: Elaborado pela autora, conforme os dados disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2008)

Ao analisar o programa na prática, Moraes; Pirola, Manzoni (2014, p. 18) apontam que o Pró-Letramento “apresentou um ótimo resultado qualitativo, proporcionou aos professores uma maior aproximação com a matemática e a melhoria do seu ensino”.

Moraes, Pirola e Manzoni (2014) enfatizam que muitos professores, tutores e cursistas tinham uma predisposição negativa sobre a matemática, e, ao final do curso, já tinham uma outra visão. Em seus depoimentos, os cursistas entrevistados pelos pesquisadores enfatizaram que “o pró-letramento contribuiu para uma mudança positiva de concepção em relação à matemática e para o desenvolvimento da confiança para ensinar essa disciplina” (MORAES; PIROLA, MANZONI, 2014, p. 18).

Outro destaque do programa foi a elevação dos índices de matemática da Prova Brasil e Saeb, pois, desde o início do programa, houve um aumento significativo no índice de desempenho na avaliação do Saeb nas áreas de matemática, alfabetização e linguagem.

O Pró-Letramento foi uma formação continuada de caráter reflexivo, que buscou conciliar o saber adquirido na prática com a teoria; assim como os programas citados anteriormente, não oferecia “receitas” prontas para os professores.

De acordo com os estudos biográficos realizados por Moraes, Pirola e Manzoni (2014), as pesquisas desenvolvidas revelaram avanço dos professores, no tocante ao ensino da linguagem e da matemática. “O grande número de professores atingidos, juntamente com a evolução do Saeb, demonstra imenso impacto que o Pró-Letramento tem causado na busca pela melhoria da qualidade da educação básica no Brasil” (MORAES; PIROLA, MANZONI, 2014, p. 21).

Entendemos, mediante a exploração dos estudos do material disponibilizado pelo MEC, como também de estudos de outros materiais, como livro, artigos, teses dissertações que tiveram como objeto de pesquisa o Pró-Letramento, que o Programa buscou contribuir para a reflexão

sobre o ensino de linguagem e matemática, buscando uma construção coletiva do saber, com o objetivo de formar alunos críticos, que pudessem utilizar esses conteúdos para a construção de uma sociedade mais justa e emancipadora.

Outro ponto discutido no programa foi a importância do gênero discursivo e do alfabetizar letrando. As formações visavam formar o professor com capacidades que pudessem contribuir para ampliação do universo de referências culturais, imersão na cultura escrita, e propiciassem momentos de experiências diversas da leitura e escrita, por meio da interação com os diferentes gêneros textuais.

As formações tinham como objetivo o aprofundamento das práticas de letramento, privilegiando a compreensão e produção dos gêneros discursivos orais e escritos de contextos familiares, bem como acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais, os quais permitem o ingresso da criança no mundo da escrita, como também sua participação nas diversas práticas de oralidade.

Acerca das dificuldades ou entraves encontrados no programa, Pires, Marochi e Schneckenberg (2015) apresentam uma pesquisa na qual realizaram entrevista com 20 professores cursistas que participaram das formações. Na entrevista, os alfabetizadores consideraram o material didático oferecido muito bom.

Como ponto negativo, os entrevistados destacaram carga horária, que eles consideraram insuficiente para atender com eficácia a todas as propostas contidas no programa, de modo que seria necessário uma ampliação do tempo de formação, para aprofundar os temas apresentados nos fascículos. “Outra deficiência apresentada pelos entrevistados se deu em relação a temas importantes para a ação do professor e que não foi contemplado pelos fascículos, sendo educação inclusiva, dificuldades ortográficas e dificuldades de aprendizagem” (PIRES; MAROCHI, SCHNECKENBERG. 2015, p. 273).

Os entrevistados consideraram que esses temas deveriam ser pensados e organizados para as próximas formações, que consideram carentes de estudo, e que são essenciais para a prática pedagógica dos docentes. Vale a pena destacar, também, que o programa já apresentou o termo letramento no nome, o que representa já um impacto maior dos estudos do letramento no ensino, introduzido no cenário educacional na década de 1980. Por fim, o programa teve sua contribuição significativa no âmbito da alfabetização, mas, como todos os outros, também teve seus limites.

Para saber sobre a adesão ou não do curso no município, fomos até a Secretaria de Educação, para levantarmos esses dados. Encontramos uma formadora do programa, em uma conversa informal, ela nos relatou que o município de Guajará, Amazonas, aderiu ao curso de

formação, contando com a participação de duas formadoras. Uma responsável pelo ensino de Língua Portuguesa (nossa narradora), outra pelo ensino de Matemática.

Para participarem do curso, deslocavam-se até a capital Manaus, para terem acesso às formações. Ao retornarem para o município, reuniam-se com os professores do 1º ao 5º ano e repassavam os conhecimentos adquiridos. As formações aconteciam três vezes durante o ano letivo. Além disso, as escolas recebiam os materiais didáticos (livros e jogos) do programa, disponibilizados pelo MEC. A formadora considerou o curso muito bom e significativo para o município, pois, em sua visão, as formações eram proveitosas e foi positivo na prática pedagógica dos alfabetizadores

O município de Guajará é bastante carente de formação. Dos cursos que destacamos durante a discussão, o município aderiu apenas ao Pró- Letramento e ao Pnaic. Na formação do Pnaic, noventa (90) professores participaram das formações. Quanto ao Pró- Letramento, não encontramos a informação com a quantidade de professores participantes. Entre as formações sobre as quais não discorremos aqui, o município aderiu ao Escola Ativa, ao Projeto de Alfabetização Solidária, à Formação Continuada de Leitura e Escrita e ao Programa de Formação Continuada para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Dentro das propostas de política de formação continuada, tivemos um novo programa que sucedeu o Pró-Letramento e que se constitui no foco desta investigação. Apresentaremos, a seguir, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic.

#### 2.2.5 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (2012-2018), aconteceu por meio de um acordo formal assumido pelo Governo Federal, Estados, Municípios e entidades que firmaram o compromisso de alfabetizar os alunos até, no máximo, oito anos de idade, correspondendo ao final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012). Teve como respaldo o Plano Nacional de Educação - PNE, a Meta 5, a qual pressupõe a alfabetização de todas as crianças até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.

O Senado aprovou o Pnaic em 26 de março de 2013, após diversas discussões e tentativas de mudança referentes à questão de a idade de 8 anos ter sido definida como idade certa, o que levantou uma discussão acerca de se existe, de fato, uma idade certa para alfabetizar-se (SANTOS, 2017).

O Pnaic foi instituído pela portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro 2012, com o objetivo de criar estratégias para que, ao final do terceiro ano do ensino

fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2012). Foi pensado para ser uma política pública abrangente, um programa amplo de longa duração, que valorizasse os sujeitos e suas aprendizagens (MARENGO, 2020).

O Programa surgiu das vivências que demonstravam que as crianças concluíam o ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizados. “Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012a, p. 5). Para alcançar o objetivo, o programa priorizou o aperfeiçoamento da formação dos alfabetizadores.

O Pacto objetivou capacitar os alfabetizadores e os orientadores em uma perspectiva de formação continuada, que proporcionasse aos envolvidos melhores condições de aprendizagem. Para a realização das formações, o MEC disponibilizou materiais e referenciais curriculares e pedagógicos para auxiliarem nas aulas.

O Pacto foi dividido em quatro eixos de atuação, sendo: “1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2012a, p. 5). O curso funcionava de forma presencial em todos os estados e municípios, com duração de dois anos, cada ano abordava um módulo específico. As formações aconteciam nas instituições públicas de nível superior.

As ações do programa tiveram como foco discutir de forma aprofundada a formação continuada dos professores alfabetizadores e seus orientadores. Na primeira parte, o caderno de orientação trata do ciclo de alfabetização, com sugestões e reflexões sobre a sua organização e apresentação do projeto de formação continuada.

Para a concretização do curso e para que se conseguissem bons resultados, contou com uma estrutura de funcionamento das universidades, das secretarias de educação e das escolas, que estavam articuladas para a realização do processo formativo dos professores atuantes nas escolas, nas salas de aula (BRASIL, 2012b).

Acerca dos formadores, o documento apresenta que:

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos, em diversas regiões do país (BRASIL, 2012b, p. 24).

O curso foi organizado em oito unidades, com temas relacionados à alfabetização. Foram pensados para que os professores pudessem ter a oportunidade de refletir sobre sua atuação a partir de suas experiências, articulando com os estudos teóricos desenvolvidos sobre o tema.

O caderno de formação do Pacto propôs a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva e problematizadora. Esses princípios envolviam respeito aos profissionais da educação na busca de uma escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades.

Segundo Marengo (2020),

esse Programa (PNAIC) aproximou eixos da sociedade, que, em outros programas, essa proximidade não acontecia de fato. Essa política englobou vários aspectos da formação, tais como materiais de apoio e encontros pedagógicos, mas seu foco principal foi o professor, foi propiciar condições para que estivessem qualificados em todos os sentidos e, assim, mobilizando, instigando na busca pelo novo e estabelecendo referências para a prática e reflexão do professor no contexto escolar. Em outras palavras, envolveu os sujeitos, pois em sua implantação ocorriam ações e reflexões em conjunto, uma vez que cada sujeito era respeitado em sua especificidade e as participações no coletivo eram de fundamental importância para o sucesso do programa (MARENGO, 2020, p. 44-45).

O Pacto aborda as áreas de conhecimento de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas. A escolha dos conhecimentos, se deu pela relevância dos temas e pôs em ação os conceitos para a leitura de mundo dos alunos, fazendo relação com o contexto familiar e social (BRASIL, 2012).

O programa apresentou, em sua metodologia, o trabalho com gêneros textuais, apresentando a diversidade de gêneros que circulam socialmente em diferentes esferas sociais, que favorecem o ingresso desse aluno no mundo da escrita e, conseqüentemente, contribuem no uso da oralidade em situações públicas, quando exigido em diferentes situações de interação.

Para conseguir a meta de alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade, o programa sugeriu a inserção do Sistema de Escrita Alfabética desde o primeiro ano; mas deixando as correspondências grafofônicas para os dois anos seguintes (2º e 3º ano). Para que os estudantes pudessem desenvolver estratégia de compreensão de texto, formassem situações que possibilitassem a produção textual de forma significativa. Para isso, foi necessário o planejamento de diversos níveis: Gestão central da Secretaria de educação, Equipe gestora, professores, bibliotecários e mediadores de leitura.

Para trabalhar com alfabetização, o programa apresentou jogos, materiais didáticos, como: abecedário, ficha de pares de figura/palavras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras. Considerando o foco central do trabalho na área de língua portuguesa, propôs um trabalho específico com o desenvolvimento da leitura e da escrita. Alguns desses materiais foram garantidos pelo programa do Ministério da educação. Os livros literários ficaram sob responsabilidade do Programa Nacional da Biblioteca da Escola; os livros diversos ficaram sob encargo do Programa Nacional do Livro Didático - Obras complementares.

Os documentos fazem um destaque para as dimensões da aprendizagem, para que não fiquem de lado e destaca “[...] ao tratarmos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é prioritário o trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012, p. 20).

Assim, a inserção do lúdico para trabalhar com atividades diversificadas foi uma boa aliada no processo de aprendizagem escrita, como também seu uso nas diversas situações de interação social, sendo essa uma tarefa básica para alfabetização. É essencial desenvolver a leitura e produção de textos de forma significativa, antes mesmo de dominar o Sistema de Escrita Alfabética. “Não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26).

O curso de formação foi organizado para ofertar quatro cursos em turmas distintas, atendendo os professores do primeiro ano do ensino fundamental; docentes do segundo ano; professores do terceiro ano e professores de classe multisseriada. Os quatro cursos, apresentaram, entre si, algumas semelhanças e particularidades. Tinham em comum as temáticas centrais; quanto às particularidades, foram

levadas em conta as especificidades de cada etapa de escolaridade que compõe o ciclo de alfabetização, centrando as discussões nos modos de abordagem dos temas, na escolha dos materiais didáticos e nos planejamentos de aulas voltados a cada ano. A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012, p. 28).



Os orientadores de formação tiveram formação inicial de 40 horas, nesses encontros, eram discutidas a necessidade de formação continuada, a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente.

Desse modo,

a carga horária total do curso dos orientadores de estudos será de 200 horas: curso inicial (40 horas) + 04 encontros de 24 horas + seminário final no município (8 horas) + seminário final do estado (16 horas) + 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas (BRASIL, 2012, p. 29).

As formações dos professores foram ministradas em seus municípios, os encontros eram presenciais, mensais, de 8 horas, totalizando 80 horas distribuídas em 8 unidades.

O curso estabeleceu alguns objetivos:

Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento[...]; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização [...]; 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 [...]; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012, p. 31).

O trabalho proposto pelo Pnaic procurou permitir reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização na perspectiva do letramento, para propiciar melhores resultados nos usos dos materiais didáticos distribuídos pelo MEC, para auxiliar na prática do professor em sala (BRASIL, 2012).

O Pacto desenvolveu ações que favoreceram o debate acerca dos direitos da aprendizagem. O caderno de formação do Pnaic nos alerta sobre as formações continuadas, ao criarmos uma ilusão de que somente a formação continuada seria suficiente para acabar com as

mazelas da educação, solucionando todos os problemas educacionais, o que seria uma utopia. Além de uma boa formação inicial e continuada, há outros fatores indispensáveis para essa construção.

Nesse sentido, o caderno de formação (BRASIL, 2012) destaca que:

[...] um processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai, da noite para o dia, como um remédio ou uma receita, vencer todos os males da educação. É importante termos em mente 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 (BRASIL, 2012 b, p. 20).

Para alcançar os objetivos propostos, foi disponibilizado pelo MEC um conjunto de referenciais curriculares e pedagógicos, que tinham como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. De acordo com o manual do programa (BRASIL, 2012), essas ações articularam-se em quatro eixos: Formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; gestão, controle social e mobilização (SANTOS, p. 75)

Quanto à abrangência, o programa objetivou atender a todas as escolas da rede pública nacional, na proposta de um grande Pacto, buscando diminuir a desigualdade dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- Ideb, em função dos Estados e Municípios (SANTOS, 2017). Os resultados obtidos no Pnaic foram relacionados diretamente aos resultados do Saeb.

O Pacto abordava que não basta dominar o sistema de escrita alfabética, mas que se torna necessário desenvolver habilidade para fazer uso desse ler e escrever nas mais diversas formas, em distintas situações sociais de comunicação.

Partimos de uma concepção de que a alfabetização na perspectiva do letramento é um processo em que o aluno aprende a ler e a escrever, mas também aprende por meio da leitura e da escrita. Ele aprende sobre os conteúdos tratados nos textos que lê ou escuta. Assim, os textos não podem ser vistos, nessa concepção, apenas como recurso para o ensino de um suposto “código”. Defendemos de forma veemente o uso de textos autênticos no processo de alfabetização, ou seja, de textos que circulem na sociedade. O uso de textos cartilhados, adaptados, fragmentados, com repetição de padrões silábicos, não colabora para a garantia de um ensino de fato significativo e interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 78).

Amplia, ainda, o foco no letramento, discutindo-o nas diversas áreas (ciências humanas; história; geografia e matemática). O MEC distribuiu os materiais voltados para a alfabetização

e letramento, articulado pela formação PNLD, Programa PNBE e jogos pedagógicos com o intuito de ampliar a leitura, como também ampliou a diversidade de materiais, como livros e jogos para serem explorados na sala, acrescentando, portanto, recursos didáticos.

Por meio da Portaria nº 90/2013, os participantes do curso de formação continuada de professores alfabetizadores receberam uma bolsa de estudo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Para os cursistas, eram disponibilizadas bolsas de estudo durante o período de formação. Esse auxílio financeiro foi pensado para que a formação continuada pudesse atingir os professores, formadores e seus supervisores. O Pnaic foi uma das primeiras políticas educacionais que beneficiou financeiramente os cursistas, ofertando bolsa mensal de 200 reais. Funcionava como um incentivo para que os envolvidos pudessem se deslocar para participar dos encontros, mas essa contribuição não aconteceu em todas as edições do programa.

Por meio da portaria com o PNLD, “foram atribuídos mais de sessenta milhões de livros didáticos para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, Além dos jogos pedagógicos para o apoio à alfabetização [...]” (SANTOS, 2017, p. 84). Os professores receberam obras de apoio pedagógico, além do apoio por meio da TV Escola, do Portal do Professor, do Banco Internacional de objetos educacionais (SANTOS, 2017).

Para Marengo (2020, p. 16), “o Pnaic surgiu para construir uma formação continuada diferenciada, audaciosa e abrangente para o ciclo de alfabetização”. O programa foi uma política pública significativa, que teve um grande destaque. Mesmo não estando mais em vigor, desde 2018, ainda repercute atualmente, pois priorizou a formação dos alfabetizadores, dando-lhes subsídios para uma educação de qualidade. Além disso, o Pnaic valorizou os professores e seus saberes pedagógicos, construindo conhecimentos por meio da interação e mediação com outros cursistas.

A estrutura do curso de alfabetização em Linguagem será apresentada no quadro a seguir, com a descrição dos materiais utilizados nos 4 cursos do Pacto. Cada curso teve como base 8 cadernos de formação. O desenvolvimento das unidades ocorreu em 8 ou 12 horas de formação.

**Quadro 2: Unidades do Curso de Linguagem**

Unidade	Ano/Classe	Título do Caderno
01	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento no processo e ensino de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: direito de ser alfabetizado

(12 horas)	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo
02 (08 horas)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina da alfabetização
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 horas)	1	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética
	2	A apropriação no Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do Campo
04 (12 horas)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais e turmas multisseriadas

Fonte: Elaborada pela autora, conforme os dados disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2012)

No primeiro ano, a ênfase do Pnaic foi em Linguagem, no segundo ano, em Matemática; e, no terceiro, em Interdisciplinaridade. Gardini (2016, p. 217) realizou uma pesquisa com os professores que participaram do curso, e relata que “as professoras alfabetizadoras apontam que o curso trouxe mudanças nos conhecimentos e melhoria da matemática pedagógica”. As alfabetizadoras entrevistadas, ao serem questionadas acerca dos resultados do curso, deram seus pareceres positivos, quanto aos efeitos e resultados do Programa.

Gardini (2016, p. 215) constata que, “com relação ao cumprimento dos objetivos elencados para o Programa, especialmente sobre o foco de auxiliar o professor na tarefa de alfabetizar as crianças até oito anos de idade”. As professoras alfabetizadoras apontam que o curso trouxe mudanças nos conhecimentos e melhoria da prática pedagógica. E destacam: “Aprendemos a trabalhar de forma diferente com os jogos. Na linguagem, a parte da literatura, a diferença de projetos para a sequência didática, isso tudo foi aprimoramento” (GARDINI, 2016, p. 218).

Nesse viés, Medeiros e Andrade (2017, p. 204) abordam que o fator relevante na efetivação do Pnaic foi “a participação da grande maioria dos municípios brasileiros, o que mostra o avanço no posicionamento de pensar e efetivar ações por intermédio de políticas públicas para a educação, de criar métodos para ampliar e democratizar o acesso e a qualidade do ensino”.

Essas novas alterações trouxeram mudanças importantes para a alfabetização, devido à lei que modificou as turmas de alfabetização. Inicialmente, o estudante ingressava aos sete (07) anos na primeira série, e, depois da regulamentação, a criança começou a ingressar com seis (06) anos de idade no primeiro ano, aumentando um ano no ensino fundamental, totalizando, assim, nove (9) anos. Essa mudança ocorreu pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. “O espaço de 3 anos foi estabelecido, também, pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como o norte domínio autônomo pela criança da leitura e produção de textos” (BRASIL, 2012a, p. 9).

Esses três anos foram essenciais para acompanhar a criança, tendo em vista que nem todas concluem o primeiro ano sabendo ler e escrever proficientemente, assim, o aluno não perderia sua turma, como acontecia na seriação. “O ciclo de alfabetização, nessa perspectiva, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar” (BRASIL, 2012a, p. 8).

Essa política educacional trouxe avanços significativos para a alfabetização, apontando, como objetivo principal, alfabetizar as crianças até o terceiro ano, ou seja, a criança teria três anos para se alfabetizar, respeitando, assim, o tempo de aprendizagem de cada aluno; diferente do que acontecia na seriação, onde as crianças tinham que se alfabetizar na primeira série, em um único ano, caso não conseguissem atingir a meta, eram reprovadas e teriam que repetir a mesma série e no ciclo não havia reprovação, pois a alfabetização passou a ser compreendida em um processo de três anos.

No ensino baseado nos ciclos, procurou-se desenvolver o trabalho pedagógico centrado na formação integral do aluno, respeitando seu processo de aprendizagem. Os ciclos têm relação com o conhecimento, “se os ciclos se centram no sujeito, na sua formação por inteiro, é mais compatível como uma educação capaz de valorizar e incorporar outros espaços e tempos de aprendizagem, portanto, de dialogar com outros saberes” (ARANHA, 2005, p. 85).

No tocante aos ciclos na alfabetização, Rodrigues apresenta que

O seu desenvolvimento dá-se num processo contínuo, que podemos denominar CICLOS DE VIDA. Cada um desses ciclos apresenta características próprias, do ponto de vista psicológico, biológico, moral, social. Educar integralmente alguém significa participar de sua formação, desde o ciclo da vida de criança, quando ele vive uma situação de dependência quase total dos adultos, até a sua plena estatura como sujeito autônomo, quando se torna capaz de dirigir a si mesmo, tanto no plano da vida material, quanto no plano da vida cultural e moral (RODRIGUES, 2001, p. 25).

Nos ciclos, procura-se desenvolver o trabalho pedagógico centrado nos conteúdos para a formação integral do aluno, como também uma maior autonomia para os docentes.

Os cadernos de formação (BRASIL, 2012) salientam que, no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, compreendendo o funcionamento da escola, procurando entender o seu papel dentro da sala, sendo assim, o ciclo de alfabetização, no primeiro momento, é focado no domínio autônomo desse instrumento cultural da escrita, da leitura e da oralidade.

E dessa forma, o pacto ampliou as possibilidades de formação ao inserir na escola o ciclo de alfabetização, oferecendo três anos para esse aluno se alfabetizar nas disciplinas de português e matemática, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Com a nova Política Nacional de Alfabetização - PNA, produzida pelo atual governo, houve mudanças no ciclo, agora, o aluno tem apenas dois anos para se alfabetizar, o que acarretará novos desafios para os professores e alunos. Para trabalhar com essa nova mudança, temos a atual política de formação continuada, Tempo de Aprender.

Vale destacar que há estudiosos que acreditam que o Pnaic foi uma das mais importantes políticas de alfabetização já implantadas no Brasil. De acordo com os dados do MEC (BRASIL, 2012), em termos de abrangência, o Pacto pode ser considerado um sucesso, sendo que 5.494 municípios e entes federados responsáveis pelos anos iniciais aderiram ao Programa de formação. O número equivale 99% do território brasileiro.

Ao analisarmos os documentos (caderno de apresentação, cadernos de formação), como também artigos, dissertações e teses acerca do programa, é notório o destaque para a contribuição significativa da ação para a prática pedagógica, “incluindo o aprofundamento de teorias, a melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos ampliação do uso da ludicidade, a importância dos planejamentos e o melhor atendimento da função social da leitura e da escrita” (BRAGA, FELDKERCHER, 2020, p. 345).

Outro fator importante que ganhou destaque foi a organização da rotina da alfabetização incitada pelo Pnaic, que contribuiu para a aprendizagem dos alunos. A rotina ajudou o docente a acompanhar a progressão do aluno ao final do ano letivo, mediante o planejamento.

Pelo encontrado nas pesquisas (revisão de literatura, pesquisa bibliográfica), evidenciamos que o programa teve uma boa aceitação pelos professores e pesquisadores da educação. O programa chegou ao fim em 2018 e, mesmo assim, ainda é bastante repercutido, sendo defendido por suas contribuições, principalmente, por respeitar os ciclos do processo de aprendizagem dos alunos.

Assim, como todos os programas, o Pnaic teve seus pontos positivos, como também negativos. As autoras Santos; Silva (2021, p. 5) abordam que o Pacto provocou mudanças significativas nas práticas pedagógicas, mas como todos os programas anteriores “têm seus limites, bem como tem limites o modo como tais propostas foram compreendidas e colocadas em ação”. As autoras acrescentam que:

seus limites estão no fato de que resultou, de certa forma, em um ensino muito centrado em gêneros pré-determinados, trabalhados por meio de sequências didáticas “engessados”, com propostas de leitura e produção de textos, muitas vezes, destituídas de valor interacional (SANTOS; SILVA, 2021, p. 5).

Outros aspectos negativos apontados vão na direção de que o programa sofreu impacto diretamente do “Estado Avaliador”, criou a cultura do desempenho, mediante as avaliações externas. Outro ponto apresentado é que o programa utilizou os mesmos materiais para todas as regiões do país sem levar em conta as suas especificidades (RAMOS, 2018).

Trindade (2020) acredita que o programa foi para um viés neoliberal, orientado pelo modelo econômico. Já Amaral (2015), aponta outros pontos negativos que são referentes à entrega do material, como também à necessidade de articular com a necessidade local.

Por outro lado, temos os pontos positivos, apresentados por seus defensores, como é o caso do professor Artur Morais, que, em sua fala na cerimônia de Conferência de abertura do V Congresso Brasileiro de Alfabetização (MORAIS, 2021), profere que o pacto foi “o melhor e o mais arrojado programa nacional de formação de alfabetizadores que já tivemos” e apresenta vários fatores, julgados por ele como positivos, do programa para a educação.

Para ele, foi o primeiro real investimento federal na formação continuada de alfabetizadores; teve trabalho pedagógico focado nos gêneros textuais e aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores de todas as redes públicas; currículo que respeitava a heterogeneidade; avaliações externas calcadas na capacidade de avaliar as produções escritas dos alunos; usava os materiais que já se tinha na escola, como os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), caixas de jogos de alfabetização; e investimento na formação de alfabetizadores.

O Pnaic visava uma alfabetização como formação na perspectiva do letramento, proporcionando aprendizagem dentro e fora da escola, valorizando as práticas sociais. E assim como os demais programas, o Pnaic terminou. “Em maio de 2016, o ministro Mendonça Filho citou a necessidade de suspensão dos programas alegando falta de recursos” (SANTOS, 2017, p. 79). Atualmente, temos o Programa Tempo de Aprender, que já foi mencionado em outro momento neste texto.

No que diz respeito ao nosso lócus de pesquisa, teremos a visão dos professores do Amazonas, especificamente do município de Guajará-Amazonas, sobre o curso, o que será discutido na análise dos dados.

Na próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos, que orientaram a pesquisa, e o método adotado para análise dos dados até chegarmos aos resultados da pesquisa.



### 3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Compreender o processo investigativo como uma atividade essencial na construção de novos conhecimentos implica definir os caminhos a serem percorridos na investigação, de acordo com os objetivos propostos, frente ao objeto de estudo. Ao delimitar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic como objeto de pesquisa, tivemos como objetivo analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas.

Na presente seção, apresentaremos a trajetória metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, desde os objetivos, até as questões norteadoras que vão guiar o estudo, explicitando a abordagem e a modalidade da pesquisa adotada, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos, como também nossa proposta de análise dos dados.

De acordo com Minayo, a metodologia é entendida como

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade) (MINAYO, 2009, p. 14).

As indagações levantadas para orientação da pesquisa nortearam a escolha dos procedimentos metodológicos para o levantamento dos dados. A partir das reflexões, retomamos, aqui, os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral: Analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas; e traçamos como objetivos específicos: Descrever as ações dos principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil; Examinar as contribuições do Pnaic para a formação do professor alfabetizador; Compreender as implicações do Pnaic para as práticas pedagógicas dos alfabetizadores; Identificar os limites do programa no que se refere à formação continuada e às práticas pedagógicas na alfabetização.

Com base nesses objetivos, apresentamos a seguinte questão norteadora: Considerando o modo como os docentes dão sentido ao Pnaic, quais os impactos do programa na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas? E, como questões secundárias, definimos: a) Quais as contribuições do Pnaic para a formação do professor alfabetizador? b) Quais as implicações do Pnaic para as práticas pedagógicas dos

alfabetizadores? c) Quais os limites do programa no que se refere à formação continuada e às práticas pedagógicas na alfabetização?

Tendo delimitado os objetivos e questões, traçamos o percurso da presente pesquisa, conforme será apresentado nas seções seguintes. O capítulo será organizado em duas seções, enfatizando o processo adotado para o levantamento dos dados. Em um primeiro momento, discorreremos sobre as técnicas usadas para o levantamento de dados, apontando os sujeitos e o perfil dos participantes da pesquisa; e, no segundo momento, apresentaremos como foi realizada a análise dos dados.

Para fundamentar a abordagem da pesquisa, utilizamos como aporte teórico, os estudos de Triviños (1987), Gil (2002, 2008), Michel (2009), Minayo (2009), Severino (2014) e Ludke e André (2018). Para análise dos dados, pautamo-nos na perspectiva discursiva, embasada nos estudos de Selles e Santos (2019).

### 3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

O percurso metodológico tem por desígnio conduzir o foco da pesquisa. Levando em consideração nosso objeto de estudo, a investigação estará vinculada a uma pesquisa de natureza qualitativa.

As autoras Ludke e André apontam que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo. (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12).

Segundo Michel (2009), nessa abordagem, a pesquisa qualitativa se propõe:

[...] a colher e analisar dados descritivos, obtidos diretamente da situação estudada; enfatiza o processo mais que o resultado, para o que precisa e retrata a perspectiva dos participantes. Na pesquisa qualitativa, verifica-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre na vida real, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los, de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto. A finalidade primeira da pesquisa qualitativa não é mostrar opiniões ou pessoas; ao contrário, pretende explorar aspectos de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em estudo (MICHEL, 2009, p. 40).

A pesquisa qualitativa nos dará suporte para averiguarmos a realidade em seu contexto natural, da maneira que acontece no cotidiano, analisando os aspectos pesquisados no decorrer da pesquisa, destacando as diversas representações encontradas sobre a temática, e explorando as diversas opiniões. Tendo em vista que, para alcançarmos nossos objetivos, faz-se necessário adentrar no âmbito do sujeito, visando analisar e interpretar as ações dos envolvidos na investigação. Essa abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 12).

O objeto de estudo investigado não pode excluir o contexto real dos participantes envolvidos, para isso, precisa de dados advindos da realidade. Corroborando com essa perspectiva, Ludke e André (2018, p. 1) definem que a pesquisa qualitativa proporciona a melhor compreensão da realidade encontrada no ambiente escolar, sendo que “para realizar uma pesquisa é preciso promover um confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Considerando que são inúmeras as possibilidades que envolvem a abordagem qualitativa, quanto aos objetivos, a presente pesquisa caracteriza-se como Exploratória, de caráter empírico. Severino (2014) aponta que “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2014, p. 107).

Seguindo nesse pensamento, Gil (2002) destaca que o objetivo principal da pesquisa exploratória é o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. Desse modo,

seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41).

Para atingirmos os objetivos propostos pela pesquisa, tivemos algumas fases, sendo elas: pesquisa inicial, em que fizemos levantamento sobre o objeto, como também pesquisas bibliográficas para entender e fundamentar mais o tema, realizando, assim, uma revisão de literatura. Recorremos, à pesquisa documental, com consultas às leis, documentos dos programas de formação, disponibilizados no site do MEC, levantamento para construirmos o corpus da pesquisa. Também empreendemos uma pesquisa de campo, com a aplicação de questionário (Apêndice A) e realização de entrevista (Apêndice B). Assim, a pesquisa envolveu

tanto a busca por documentos, quanto levantamento bibliográfico, até chegarmos à pesquisa de campo.

Desse modo, em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa documental e de campo, envolvendo, também, revisão de literatura. Cada uma dessas etapas será descrita abaixo.

### 3.1.1 Pesquisa documental

Para aprofundarmos os conhecimentos sobre os programas de formações continuadas, utilizamos a pesquisa documental, fazendo uma busca nos documentos que tratam sobre os programas de formação continuada para alfabetizadores, procurando compreender os impactos que esses programas causaram na prática pedagógica dos docentes. Durante o processo, fizemos uma busca no site do MEC, onde encontramos os cadernos e os guias dos programas de formação continuada. Além das buscas *on-line* no portal de periódicos da Capes, Scielo e Google Acadêmico. Acerca dos Programas, utilizamos os documentos disponibilizados pelo MEC, (BRASIL, 2001; 2007; 2008 e 2012).

Utilizamos a análise documental com a finalidade de extrairmos informações úteis e necessárias sobre o objeto de pesquisa. Nesse sentido, Lüdke e André (2018, p. 38) afirmam que “o trabalho com os documentos se constitui numa fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”.

Na percepção de Gil (2002, p. 45), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

### 3.1.2 Revisão de literatura

Com o intuito de adquirirmos maior embasamento referente à temática, como também obter maior aprofundamento por meio dos estudos já realizados, fizemos uma revisão de literatura sobre o tema, pois, de acordo com Minayo (2009, p. 40), “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”.

Por meio da revisão de literatura, foi possível conhecer diferentes ideias e concepções dos autores sobre os programas de formações continuadas, em especial, sobre o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Mesmo havendo muitos estudos e pesquisas a respeito da alfabetização e dos programas específicos para a formação continuada dos alfabetizadores, é um campo que não se limita, principalmente porque, no contexto Amazônico, especificamente no município de Guajará-Amazonas, lócus onde acontecerá o estudo, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre o tema. Em seguida, detalharemos a nossa busca nos bancos de dados.

Para darmos início à nossa busca nos bancos de dados, inicialmente, realizamos consultas nas plataformas digitais, com o intuito de verificar as pesquisas acadêmicas sobre o Pnaic, para conhecer os estudos sobre a temática que pudessem contribuir com o nosso aporte teórico. Para a realização da pesquisa, escolhemos a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações disponibilizadas pela Capes- BTDC.

Essa plataforma oferece acesso a todas as produções acadêmicas, de teses e dissertações, produzidas em programas de pós-graduação no Brasil. Ao acessar a plataforma e digitar a palavra “PNAIC” no campo de busca, retornou o resultado de 254 dissertações ou teses sobre a temática, defendidas entre 2013 e 2021.

Ao pesquisar pela opção de Programas de Pós-Graduação das universidades, não encontramos nenhum dado da Universidade Federal do Acre-Ufac.

No Banco de Dados do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Acre-UFAC, não foi encontrado nenhum trabalho. Já no Banco de Dados do Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGLI da Universidade Federal do Acre, foi encontrado uma dissertação intitulada “O (não) espaço dos letramentos sociais em uma política nacional de alfabetização: Pnaic 2015”.

Ao pesquisarmos os artigos, recorreremos à plataforma Scielo.org, onde encontramos apenas 10 artigos com o tema Pnaic.

A seguir, expomos um quadro demonstrativo dos trabalhos selecionados para o embasamento da pesquisa.

**Quadro 3: Teses e dissertações selecionadas sobre a temática “Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa-Pnaic”**

Ano de Defesa	Classificação	Área de concentração	Autor	Título	Instituição
---------------	---------------	----------------------	-------	--------	-------------

2016	Tese	Educação	Bárbara Lima Giardini	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente	UFJF
2017	Tese	Educação e Linguagem	Kaira Walbiane Couto Costa	Cadernos de formação do Pnaic em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento	UFES
2018	Dissertação	Linguagem	Alexon de Lima Moura Ramos	O (não) espaço dos letramentos sociais em uma política nacional de alfabetização: Pnaic 2015	UFAC
2020	Dissertação	Educação	Izoni de Souza Trindade	Políticas de formação continuada em Humaitá - Am: o Pnaic numa visão político-pedagógica	UNIR

Fonte: Produzido pela autora a partir das pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

A tese desenvolvida pela autora Gardini (2016) traz como questão de estudo: os “programas ofertados pelo Ministério da Educação têm influenciado na prática do professor e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos?”. A pesquisa teve como objetivo analisar as opiniões de egressos dos cursos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) sobre os resultados e efeitos da formação de professores oferecidos pelo programa de Ponte Nova (MG). O trabalho originou-se da premissa de que a formação continuada pode contribuir para a melhoria da educação.

A pesquisa procurou acompanhar a trajetória da política como forma de compreender as condições de sua implementação no município. A autora conclui apontando que “o Pnaic atingiu os resultados positivos esperados e produziu efeitos diretos e indiretos na prática pedagógica dos professores participantes e no cenário institucional, conforme opiniões dos egressos” (GARDINI, 2016, p. 231).

Em sua tese de doutoramento, Costa (2017) realiza um estudo com o intuito de compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que limitam a formação dos professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic. O ponto de partida para a discussão está no fato de que, segundo o autor, ainda que a perspectiva do letramento adotada na formação seja a de que este é inseparável da alfabetização, o programa aponta, por meio das propostas, para a separação no processo, dando destaque à alfabetização como aquisição do código escrito.

Para o desenvolvimento do referido estudo, foram analisados os cadernos de formação do Pnaic referentes à área de linguagem. Para realizar o diálogo com os cadernos, a autora usou o pressuposto teórico de Bakhtin e também estudos de base histórico-cultural. Em sua conclusão, apresenta que a formação insistia na indissociabilidade entre alfabetização e o letramento, mas “os textos orientadores, os relatos de experiência das professoras, as formas de avaliação apontam uma dissociação entre processos, enfatizando a alfabetização como aquisição do código escrito” (COSTA, 20107, p. 195).

No programa de mestrado em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre-Campus Floresta, encontramos uma única dissertação que tratava sobre o nosso objeto de pesquisa, o Pnaic. Em sua investigação, Ramos (2018) faz uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic. E traz como objeto de análise o Pnaic 2015.

Utilizou como fonte de consulta os documentos de implementação e regulação do programa, em específico, os cadernos 04 e 05, juntamente com os manuais de formação dos professores alfabetizadores referentes ao ano de 2015. Desse modo, apresenta, como objetivo geral, analisar o discurso organizativo da política-Pnaic, observando se esse formato dá espaço/tempo para o desenvolvimento dos letramentos das crianças que estão em "descompasso" com que está previsto para a idade.

Apresenta, como resultado de sua pesquisa, que o Pnaic é uma política de alfabetização que sofre impactos diretamente no "Estado Avaliador", que, mediante as avaliações externas, cria-se um ambiente escolar baseado na "cultura do desempenho", e que os professores, em suas ações, visam atender aos parâmetros das avaliações promovidas pelo governo central. Em sua consideração final, conclui levantando uma crítica ao programa, apontando que o Pnaic utiliza materiais único para a formação dos professores de todo o Brasil, sem levar em consideração as características culturais específicas do local. Acrescenta que os materiais didáticos não fornecem espaço para o desenvolvimento dos letramentos sociais a partir da cultura de referência das crianças.

Trindade (2020) traz importante estudo como objeto de política de formação continuada no município de Humaitá, abordando o Pnaic em uma visão político-pedagógica. Apresenta, como objetivo geral: analisar o pacto nacional pela alfabetização na idade certa-Pnaic, sua formulação, concepções e resultados, considerando a intensificação e precarização do trabalho docente, as concepções e práticas pedagógicas e as relações de poder no ano da formação dos professores do município de Humaitá-AM, no contexto das reformas educacionais orientadas pelos organismos internacionais.

Para a coleta de dados, foram utilizados instrumentos de pesquisa documental e entrevista semiestruturada, realizada em três escolas municipais de Humaitá - AM. Como sujeito da pesquisa, foram selecionados professores que tiveram formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, atuantes no primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

No que diz respeito à limitação da formação continuada do Pnaic, Trindade (2020) destaca que o programa de formação não levou em consideração uma epistemologia capaz de contribuir com a qualidade do trabalho docente. Acrescenta que a implementação do programa esteve articulada a uma concepção teórica hegemônica orientada pelo modelo econômico neoliberal e as pedagogias liberais pós-modernas e que, ao invés de possibilitar apropriação de conhecimento, ocasionou apenas o treinamento dos professores alfabetizadores para a prática pedagógica alienada.

Como exposto acima, os trabalhos apresentados têm sua diversidade, mesmo tendo o mesmo objeto de estudo. Além disso, em nossas buscas, não encontramos nenhum trabalho que abordasse diretamente a formação de professores no município de Guajará - Amazonas ou que abordasse os impactos diretamente na prática pedagógica dos alfabetizadores, sendo por isso, que a nossa pesquisa se torna relevante; e trazemos uma contribuição para o município, que é escasso de pesquisas nas diversas áreas.

Seguindo com a busca, procuramos artigos relacionados à temática sobre formação continuada, dando ênfase para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic. Os estudos selecionados contribuíram para a discussão do aporte teórico. As pesquisas mais relevantes serão discutidas a seguir.

**Quadro 4: Artigos selecionados sobre a temática Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa-Pnaic**

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Principais conceitos/ categorias trabalhadas</b>
Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Arlene de Paula Lopes Amaral	2015	O artigo trata de um relato de experiência da autora, enquanto formadora presencial do programa de formação continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Em sua experiência, conta que constatou falhas nas entregas do material, falta de tempo por parte dos orientadores para ampliar os estudos, como também a necessidade de um programa mais articulado com a realidade local, são alguns dos limites expressos no relato da autora.



Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações	Maria Aparecida Lapa de Aguiar; Caren Cristina Brichi e Soraia Irrigaray Zapata	2017	As autoras apresentam reflexões decorrentes da análise de relatórios de Orientadores de Estudo (OEs) que atuaram no Pnaic em Santa Catarina. As pesquisadoras salientam que a formação contribuiu para mobilizar redes de ensino pela abrangência atingida e pelas trocas proporcionadas nos polos de formação, e para concluir, deixam algumas questões sem respostas para a reflexão do leitor.
Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática	Rosa Seleta de Souza Ferreira Xavier e Tiago Lisboa Bertholo	2019	A pesquisa sucedeu de uma revisão sistemática sobre o Pnaic. Foram selecionadas 121 publicações e divididas em quatro categorias de análise para avaliar a qualidade das evidências produzidas nas avaliações de impacto. Como resultado, apresentam que, mesmo havendo um grande número de estudos sobre o programa, poucos estudos focaram suas pesquisas em avaliar o impacto do Programa; e os poucos trabalhos de impacto encontrados, além de serem escassos, apresentam baixa validade interna e externa.
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura	Márcia Aparecida Alferes e Jefferson Mainardes	2019	O artigo apresenta uma revisão de literatura sobre o Pnaic, tendo como corte temporal os anos de 2013 até 2016. Foram analisados 64 trabalhos referentes à temática. Nas análises, foi apontando que o programa é uma política abrangente que aborda diversas ações, em especial, a formação continuada dos alfabetizadores. Concluem apontando que existe uma carência nas discussões sobre o Pnaic no contexto da sala de aula, como também que foram poucos os trabalhos encontrados que abordam o programa enquanto política educacional.
Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Luciana Castro Oliveira Machado e Beatriz de Basto Teixeira	2020	O artigo trata-se de uma pesquisa de doutorado, que busca compreender, a partir dos agentes de formação que atuaram no Pnaic em Minas Gerais, o processo de implementação do programa. O objetivo da pesquisa deu-se de uma análise, a partir da apropriação dos entrevistados, dos limites e das possibilidades da realização da política de governo, até o ano de 2016. Após os dados analisados, concluiu-se que o programa teve sua relevância para o âmbito educacional, acarretando melhorias na alfabetização. Destaca, como limite, que o programa, voltou-se para os aspectos estruturais, acerca das ingerências políticas nas diferentes instâncias formativas, acarretando uma distância entre os formadores e os professores alfabetizadores que atuavam nas unidades de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora, conforme os artigos encontrados na plataforma digital Scielo.

Os artigos expostos na estrutura do quadro anterior possibilitaram uma reflexão acerca das características do programa, vistas por olhares de diversos autores, o que favoreceu uma maior ampliação de conhecimentos relativos ao programa. Por meio do estudo teórico sobre o tema, obtivemos suporte para realizar um diálogo enriquecido, e fazer, também, um comparativo entre a teoria e a prática vivenciadas no decorrer da pesquisa, sendo que a investigação se desdobrará para uma pesquisa de campo.

Para referenciar nossa pesquisa no campo da formação, embasamo-nos nos estudos de Pimenta (1997); Gatti (2008); Gatti e Barreto (2009); para dar sustentação à reflexão sobre alfabetização, utilizamos: Ferreiro e Teberosky (1985); Carvalho (2005); Mortatti (2006); Soares (2009), Goulart (2021), entre outros.

### 3.1.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo se deu inicialmente com as idas à Secretaria de Educação, e às escolas de Ensino Fundamental. Nossas visitas tiveram como intuito a busca por professores alfabetizadores que participaram da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC.

Fomos, também, às escolas de ensino fundamental, com a intenção de levantar dados referentes ao nosso sujeito de pesquisa. Na ocasião, tivemos uma conversa informal com as alfabetizadoras que participaram dos cursos de formações. Mesmo as escolas trabalhando com o ensino remoto, por conta do período pandêmico, os professores disponibilizaram seu tempo para contribuir com a pesquisa. Por conta da pandemia da covid-19<sup>5</sup>, a maioria das conversas aconteceram com os professores e com a coordenadora da secretaria de educação do município via *WhatsApp*.

É através da pesquisa de campo que buscaremos compreender, no contexto real, nosso objeto de investigação. Michel (2009) destaca que: “Trata-se da coleta de dados do ambiente natural, com o objetivo de observar, criticar a vida real, com base em teoria, para verificar como a teoria estudada se comporta na vida real. Confrontando a teoria na prática, permite responder ao problema e atingir os objetivos” (MICHEL, 2009, p. 51).

Essa modalidade é essencial na pesquisa, pois nos oferece a oportunidade de conhecer o nosso objeto de estudo com mais profundidade e realizar a coleta de dados referente à temática em questão, procurando respostas para solucionar nossa problemática. Segundo Minayo (2015, p. 61), o trabalho de campo “permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre o qual formulou uma pergunta, além de estabelecer uma interação com os “atores”.

Para dar continuidade à pesquisa e para coletar os dados, elaboramos um questionário (Apêndice A) e uma entrevista semiestruturada (Apêndice B). O questionário é voltado para

---

<sup>5</sup> <https://g1.globo.com/saude/coronavirus/>

construir o levantamento do perfil dos participantes e foi seguido com entrevista semiestruturada, com roteiro elaborado a partir dos objetivos e das questões de estudo.

Sobre o questionário na pesquisa, Severino (2014, p. 109) enfatiza que é o “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Focalizando os estudos, optamos pela entrevista semiestruturada, por considerarmos mais adequada para a presente investigação. Utilizamos como aporte os estudos de Triviños (1987), que traz a seguinte explicação:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Nesse viés, Severino (2014) acrescenta à discussão, apontando que:

[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (SEVERINO, 2014, p. 40).

Corroborando com a discussão, as autoras, Ludke e André (2019) apontam suas percepções sobre a entrevista. Vejamos:

Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

A escolha pela entrevista se deu por ser essa uma técnica que favorece maior aproximação com o entrevistado, tendo a oportunidade de realizar uma conversa mais informal, podendo interagir, para alcançarmos os fins da investigação. Por meio da entrevista, é possível obter informações precisas, que esclarecem nossas inquietações, se tornando úteis para

conseguirmos alcançar um resultado satisfatório do nosso foco em questão. A entrevista semiestruturada foi elaborada visando às orientações dos objetivos da presente pesquisa.

### 3.1.4 Situando o lócus da pesquisa: Guajará-AM

A cidade de Guajará foi elevada à categoria de Vila, pertencente ao município de Ipixuna, em 1979. Em 30 de dezembro de 1987, foi criado o município de Guajará, por força do Decreto-Lei nº 1.831. O primeiro prefeito do município foi eleito nas eleições municipais de 1988, assim como os nove vereadores da Câmara municipal do município.

O nome de Guajará significa, em Tupi, uma árvore. Está situado no interior do Amazonas, região norte do país, fazendo fronteira com a cidade de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre. Sua população, conforme estimativas do IBGE de 2021, é de 17.193 habitantes.

Podemos localizar o município conforme o mapa abaixo.

**Imagem1: Município de Guajará-Am.**



Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=guajara+amazonas+mapa>

O município possui uma área territorial com pouco mais 8904 km<sup>2</sup> e localiza-se na margem esquerda do Rio Juruá. Está aproximadamente 1600 quilômetros, em linha reta, da capital do estado, Manaus.

**Imagem 2: Fotos do município visto de cima.**



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No ranking estadual de índice de desenvolvimento humano-IDH, o município ocupa a posição de 42 de 62, com IDH 0,532, considerado baixo. É importante ressaltar que o cálculo do índice é composto a partir de dados da expectativa de vida ao nascer (IDH-L), educação (IDH-E), e PIB em Paridade do Poder de Compras e varia de 0 até 1.

No tocante à realidade socioeconômica, as principais atividades econômicas baseiam-se na agropecuária com a criação de bovinos, pesca artesanal e agricultura familiar. A maior instituição empregadora do município é o Serviço Público Municipal. Não possui indústrias e o comércio local é pouco desenvolvido. Conta com o elo econômico do município de Cruzeiro do Sul, no Acre, e são ligados pela rodovia 195, de 16 km. Isso faz com que muitos moradores procurem emprego na cidade vizinha, o que acaba interferindo no crescimento econômico do município, pois a maior parte do dinheiro dos servidores é investido na cidade de Cruzeiro do Sul-Acre, por ser bem mais desenvolvida.

De acordo como os dados do IBGE, em 2020, o salário médio mensal era de 1.4 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 4.0%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 55 de 62 e 50 de 62, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 5270 de 5570 e 5453 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 52.9% da população nessas condições, o que o colocava na posição 20 de 62 dentre as cidades do estado e na posição 820 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2022).

Devido à enorme distância existente entre Guajará e a capital Manaus, o município enfrenta dificuldades por conta da logística, o que causa uma elevação considerada nos preços

dos produtos industrializados que chegam ao município por via aérea, fluvial (balsa), ou pela estrada que liga Rio Branco a Cruzeiro do Sul.

A realidade educacional do município ainda é delicada, estando abaixo da média do Ideb, o que faz com que alguns pais optem por matricularem seus filhos nas escolas de Cruzeiro do Sul-AC, por considerarem o ensino mais avançado.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, de acordo com o IBGE (2010), (não tem dados mais recentes), é de 93,1%. Em relação ao índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb, entre 2005 e 2019, no ensino fundamental da rede pública, anos iniciais, o município apresentou evolução saindo de 2.8 (2005) para 3.9 (2019), sendo seu maior progresso em 2015, quando alcançou a nota de 4.2. Nos anos finais, em 2005 a nota de desenvolvimento era de 2.9, e, em 2019, era 3.6. Nesta etapa, a educação municipal alcançou sua maior nota em 2017, quando obteve 4.1. Já no ensino médio, a nota mostrou uma regressão, de 3.2, no ano de 2017, para 2.7, em 2019.

Referente à matrícula, temos 821 alunos matriculados na Educação Infantil, 2.728 alunos matriculados no ensino fundamental e 779 no ensino médio (IBGE, 2021).

No que diz respeito às formações continuadas, o Município aderiu às formações da Escola Ativa; Alfabetização de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Leitura e Escrita, Programa de formação continuada para o ensino fundamental de nove anos, Pró-Letramento e ao Pnaic.

### 3.1.5 Perfil dos participantes

A escolha pelo sujeito é essencial para desenvolvermos a pesquisa, pois é somente depois que escolhemos o sujeito que é possível delinear os rumos da pesquisa, e a escolha dos métodos para a coleta de dados.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, Minayo (2009) salienta que

Os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, eles fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando num produto compreensivo que não é a realidade concreta e sim uma descoberta construída com todas as disposições em mãos do investigador: suas hipóteses e pressupostos teóricos, seu quadro conceitual e metodológico, suas interações, suas entrevistas e observações, suas inter-relações com os colegas de trabalho (MINAYO, 2009, p. 63).

Assim, para conseguirmos construir uma compreensão acerca das narrativas coletadas na entrevista, buscando situar e entender os entrevistados em seu lugar de fala, apresentamos alguns dados do perfil dos participantes.

Para chegarmos aos nossos sujeitos da pesquisa, retornamos à Secretaria de Educação, que nos passou a lista com o nome dos cursistas, sendo que noventa (90) professores participaram das formações, entre professores da zona rural e da zona urbana. Entre os professores da lista, entramos em contato com vinte (20), e onze (11) se dispuseram a participar da entrevista, o que consideramos um número expressivo. Entre os participantes que aceitaram, havia apenas dois homens. Quando entramos em contato novamente com os professores para agendar a entrevista, 14 (quatorze) professores desistiram de participar, alguns responderam que estavam sem tempo, mesmo que deixássemos o dia e o horário a critério dos participantes, e outros, simplesmente não responderam mais nosso contato. Tentamos contato com novos professores da lista, mas não obtivemos êxito.

Assim, ficamos com seis (06) professoras alfabetizadoras, das escolas de Ensino Fundamental do município de Guajará-Amazonas, que participaram do programa de formação continuada em tela, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, e todas trabalham atualmente na zona urbana. Entre as participantes, havia três formadoras do programa e três cursistas. A ideia inicial era entrevistar apenas as professoras cursistas, mas com a dificuldade de encontrar participantes, tivemos que entrevistar as formadoras também.

Referente à realização da formação das formadoras do município, elas se deslocavam até a capital Manaus, para participarem das formações de forma presencial, com duração de uma semana. Após o curso, as formadoras tinham a responsabilidade de trazer o curso para o município e ministrar para as professoras alfabetizadoras todo o ensinamento adquirido na formação. Das entrevistadas, apenas uma professora trabalhava na zona rural quando participou da formação continuada do Pnaic.

Mesmo com o número mais reduzido, acreditamos que, com essa quantidade de alfabetizadores, de diferentes classes e escolas, conseguiremos compreender os impactos do programa no município.

Elaboramos um questionário (Apêndice A), juntamente com o roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice B), para realizar com os professores do Ensino Fundamental I, dos anos iniciais. Já, nas conversas informais, destacamos a respeito da necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, por ser um instrumento de extrema importância para esta etapa da coleta dos dados (Apêndice C).

Realizamos a entrevista e o questionário de forma presencial na escola, secretaria de educação e na casa das alfabetizadoras, sempre deixando a critério das entrevistadas escolherem o local e hora que lhe fossem mais viáveis.

No momento da transcrição das entrevistas, optamos, por questões éticas, por atribuir nomes fictícios as entrevistadas. Para nomeá-las, escolhemos nomes de figuras femininas marcantes da literatura brasileira, para nos referirmos a elas durante a análise das falas.

**Quadro 5- Perfil das participantes**

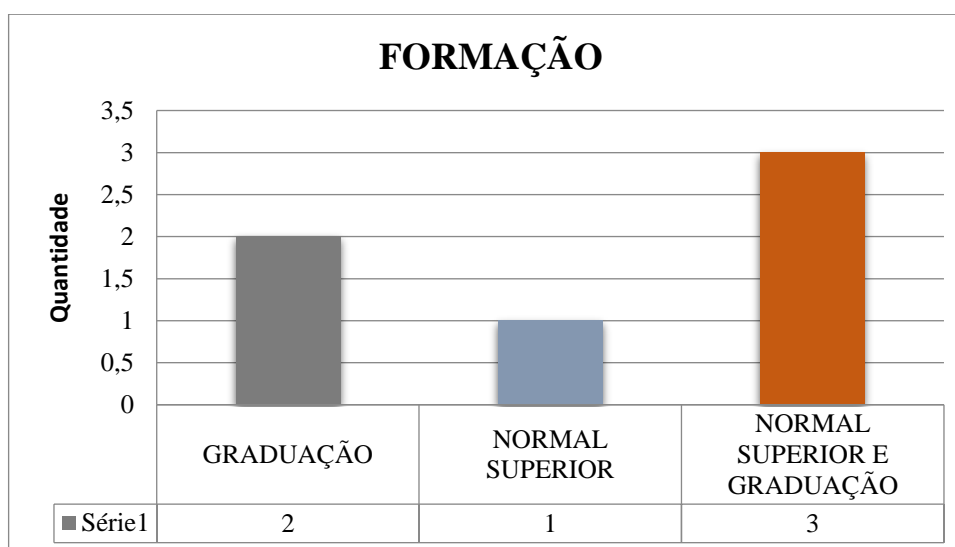
	Idade	Anos/séries que atuou
Iracema	30 à 45	1º ao 3º
Guiomar	45 à 50	1º ao 5º
Gabriela	45 à 50	1º ao 5º
Helena	50 à 55	1º ao 5º
Capitu	30 à 45	1º ao 5º
Carolina Maria de Jesus	30 à 45	2º, 3º e 5º

Fonte: Elaborado pela autora

Referente ao perfil das participantes, tivemos seis mulheres, o que ainda mostra a predominância do sexo feminino na docência, e muitos têm essa visão de que a profissão de professora é mais para mulheres, especialmente nos anos iniciais, além da baixa remuneração que faz com que os homens percam ainda mais o interesse.

A faixa etária das entrevistadas está entre 30 e 55 anos, sendo a maioria dos 30 a 45 anos. Acerca das séries/anos em que já atuaram, a maioria já trabalhou com turmas do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano.

**Gráfico 1: Formação das alfabetizadoras**



Fonte: Elaborado pela autora



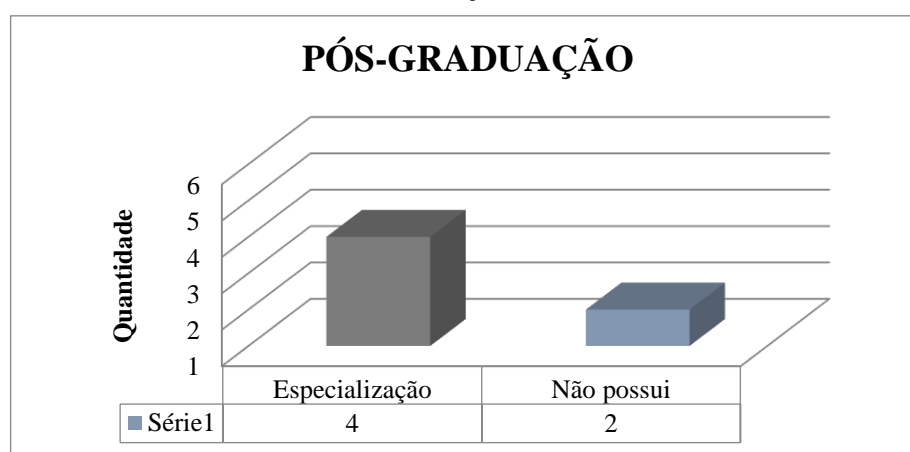
No tocante à formação, predomina a graduação e normal superior<sup>6</sup>. Sobre o como se deu a escolha pelo curso de graduação, se tiveram algum motivo específico, responderam: “Eu vejo que a pedagogia permite ao profissional transformar vidas de inúmeras pessoas. E foi isso o motivo de ter escolhido” (IRACEMA). “Por falta de opção e aproveitei a oportunidade que a Ufam disponibilizou para professores atuantes sem graduação (CAROLINA MARIA DE JESUS). “A escolha se deu pela vocação que eu sempre tive em ser educadora” (HELENA). “Formação para professores atuantes sem formação. Não foi por escolha, era o que tinha” (GABRIELA). Capitu e Guiomar responderam que foi por causa do mercado de trabalho.

Ao responderem se alguém estimulou a escolha pelo curso, apenas a professora Capitu respondeu que teve incentivo do marido e da mãe, as outras professoras não tiveram.

Referente a terem a pretensão de cursarem outro curso de graduação, apenas duas professoras manifestaram o desejo em outras formações, sendo Medicina para a professora Capitu e História licenciatura para a professora Carolina Maria de Jesus. Mas, como vimos na questão anterior, nem todas escolheram seus cursos de graduação por vontade própria, o que permite compreender que, se tivessem oportunidade, escolheriam outros cursos.

Acerca das formações em nível superior, aconteceram nas modalidades semipresencial, presencial e EAD, nas instituições federais, estaduais e particular.

**Gráfico 2: Pós-Graduação das alfabetizadoras**



Fonte: Elaborado pela autora

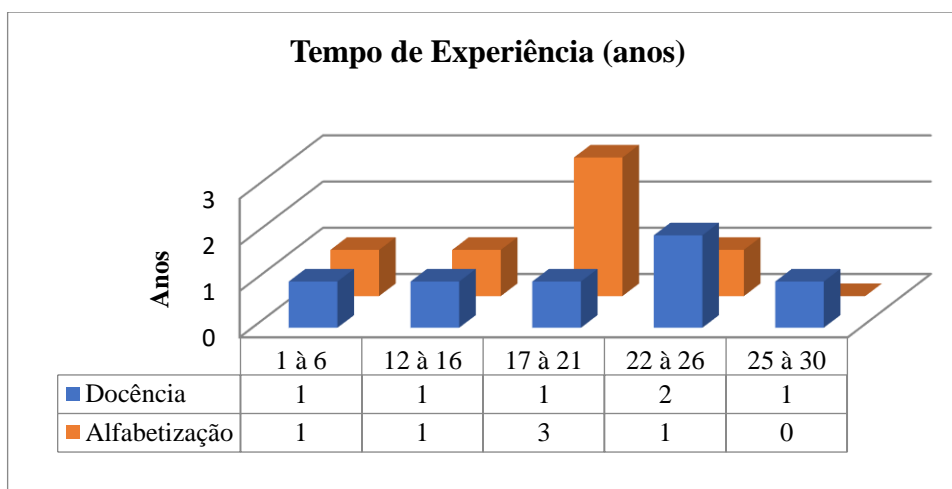
<sup>6</sup> **Normal Superior** é uma Graduação de Licenciatura Plena que foi criado no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) para formar os profissionais da Educação Básica em nível superior (ideia do educador Anísio Teixeira) Artigos 61, 62 e 63[...]. O primeiro Curso Normal Superior público do país foi criado no ISERJ - Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro em 1998. Apesar da semelhança com Pedagogia, tal curso não habilita para a gestão escolar, orientação educacional, orientação vocacional e supervisão escolar.

Perguntamos se as professoras tinham pós-graduação: quatro (04) das participantes têm especialização e as outras duas (02) têm apenas graduação.

Ao responderem se suas expectativas com relação ao curso mudaram após o ingresso na universidade, quatro professoras responderam apenas que sim. A Professora Gabriela respondeu que não mudou, e já Iracema, continua com o mesmo pensamento de quando ingressou, “achando que a pedagogia permite transformar vidas”.

Ao serem questionadas sobre serem as primeiras da família ingressarem no nível superior, Iracema e Guiomar responderam que não foram as primeiras. Quanto às quatro professoras mais experientes, foram as primeiras a terem nível superior.

**Gráfico 3: Tempo de experiência**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Referente ao tempo de experiência na docência, temos algumas professoras com menos de seis (06) anos e outras com quase trinta (30) anos de experiência em sala. As professoras têm o mesmo tempo de docência e de alfabetização, e mesmo algumas tendo formação em outros cursos, sempre atuaram apenas na alfabetização.

Ao indagarmos acerca da quantidade de escolas em que trabalham, quatro professoras disseram que trabalham em apenas uma escola. A professora Iracema trabalha em duas e a Guiomar em três. Além da docência, nenhuma professora exerce outra profissão.

Sobre o vínculo empregatício, apenas duas professoras têm contrato provisório. As outras quatro são efetivas.

### 3.2 TÉCNICAS ADOTADAS NA ANÁLISE DOS DADOS

As análises dos dados foram realizadas de modo que se promovesse uma interlocução entre os documentos escritos e os orais (entrevista). Buscamos propor um diálogo entre a teoria e os dados obtidos por meio da pesquisa documental e do trabalho empírico. Desse modo, a entrevista foi analisada em uma perspectiva discursiva, entendendo a coleta dos dados por meio da entrevista não como a coleta da verdade absoluta, mas como um texto coletivo. Através da entrevista, o entrevistador e o entrevistado se constroem, se reconstroem e produzem um texto.

Em uma perspectiva discursiva “reitera-se, portanto, a necessidade de compreender que a entrevista não é simplesmente um instrumento de coleta de dados, de informações e opiniões dos entrevistados” (SELLES; SANTOS, 2019, p. 80).

Desse modo Selles e Santos (2019) nos orientam, em sua pesquisa, que

a entrevista precisa ser compreendida na sua singularidade, enquanto gênero cujo processo de produção se dá em processo de produção se dá em processo colaborativo, em um campo repleto de negociações. [...] a entrevista é caracterizada como um dispositivo enunciativo e o texto que se produz resulta desse diálogo travado entre entrevistador e entrevistado. Não teremos uma verdade absoluta, mas sentidos negociados, verdades circunstanciais (SELLES; SANTOS, 2019, p. 80).

Dando continuidade à pesquisa, com base nos objetivos gerais e específicos e nas questões norteadoras do estudo, foram construídos três eixos de análises, quais sejam:

- 1- Contribuições teóricas e metodológicas do Pnaic para a construção de saberes docentes dos alfabetizadores;
- 2- Implicações do Pnaic na atuação dos professores alfabetizadores;
- 3- Os limites do programa no que tange a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização.

A partir dos dados coletados na entrevista semiestruturada, procuramos construir um diálogo com as entrevistadas, buscando articular teoria e a prática, no intuito de compreender os impactos do programa na formação e na prática do professor alfabetizador, bem como destacar os limites e possibilidades na execução do Pnaic no município de Guajará-Amazonas.

Os eixos serão discutidos com mais propriedade no capítulo seguinte.

## **4 PNAIC: FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO EM GUAJARÁ-AMAZONAS**

Nesta seção, apresentaremos uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic. Para proceder a análise, buscaremos um diálogo entre fontes documentais e fontes orais, para delinear alguns eixos que nortearão o trabalho, pelos quais, a partir de uma perspectiva discursiva, busca-se evidenciar, através das falas dos entrevistados, as contribuições, as implicações e os limites do programa na prática alfabetizadora dos professores do Ensino Fundamental, no município de Guajará, Amazonas.

### **4.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO PNAIC PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS ALFABETIZADORES**

A formação continuada tornou-se imprescindível para atualizar e aprimorar os saberes necessário na atuação docente. Como já vem sendo discutido, os saberes dos professores são construídos inicialmente com a formação inicial, seguido da formação continuada/ permanente, juntamente com a experiência na docência, que faz com que essa construção dos saberes aconteça diariamente.

Em suma, compreendemos que a formação inicial é significativa, mas não tem como abranger todos os saberes durante a graduação, pois são muitos os conhecimentos, além das mudanças que ocorrem no campo científico e alguns corriqueiramente no mundo globalizado, e, por isso, a necessidade de termos formações permanentes. Imbernón (2009, p. 66) orienta sobre a necessidade de valorizar “uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem: a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo”.

O caderno de apresentação do Pnaic, deixa explícito que “temos clareza de que a formação inicial não dá conta da complexidade da sala de aula, dos ritmos de aprendizagem dos alunos, das influências externas e internas que a escola sofre e das diversidades e especificidades da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 55).

No tocante aos programas de formação continuada, que já discutimos nas seções anteriores, o Pnaic foi o que mais alcançou professores, seguido do Pró-Letramento. O Pró-Letramento substituiu o Profa e antecedeu o Pnaic, que seguiu com as mesmas políticas educacionais da alfabetização. Esses programas tinham como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem, focando mais na leitura e escrita dos alunos dos anos iniciais, e as disciplinas

com mais enfoque eram português e matemática, e as outras disciplinas eram trabalhadas de forma interdisciplinar.

Nesse sentido, para compreendermos, a partir da ótica do professor, de que modo o Pnaic contribuiu para a construção dos saberes dos alfabetizadores, antes, precisamos identificar se eles participaram de outras formações além do Pnaic. Para isso, inicialmente, questionamos as entrevistadas se já haviam participado de outros programas de formação continuada para alfabetizadores, antes do Pnaic.

A maioria das professoras entrevistadas já haviam participado de outras formações, tais como: Escola Ativa; Alfabetização de Jovens e Adultos; Formação Continuada de Leitura e Escrita, Programa de formação continuada para o ensino fundamental de nove anos e, a maioria, participaram do Pró-Letramento; e apenas duas professoras tiveram como primeira formação o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-Pnaic. As formações citadas foram ações desenvolvidas pelo Governo Federal, em parceria com os Municípios e todas foram direcionadas para o professor alfabetizador.

O investimento em formações é necessário, pois é por meio das formações continuadas que os profissionais poderão usufruir de novos conhecimentos, adquirir novas experiências, deixando de lado as práticas que já não são mais eficazes, tendo acesso a novos estudos acerca da alfabetização, atualizando e melhorando sua prática pedagógica.

Tendo em vista que uma boa parte dos professores já estão atuando há muitos anos em sala, torna-se necessário estar em constante processo de formação, para atualizar a sua prática com os estudos desenvolvidos recentemente. Segundo Nóvoa (1992, p. 27), o desafio está na “[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

Ao serem questionadas se consideraram as formações suficientes para desenvolver os saberes necessários para tornarem-se professoras alfabetizadoras e para a identificação com a alfabetização, cinco professoras responderam que a formação oferecida pelo Pnaic não foi suficiente, mas contribuiu bastante para a sua formação como alfabetizadora, como salienta a professora Capitu: “As formações foram muito boas, ajudaram bastante na alfabetização [...] Já não digo que foi suficiente, porque o professor precisa estar sempre se inovando, inclusive, agora que passamos por uma pandemia e os professores tiveram que inovar” (CAPITU, 2022).

Todas as professoras deixaram claro que têm que estar sempre inovando e procurando formações mais atualizadas. A Professora Iracema aponta que “nunca é suficiente, porque,

assim: você tem o cursinho lá na teoria e, na prática, é totalmente diferente. Claro que você adquire muita coisa para levar para a sala de aula, mas nunca é suficiente”.

A esse respeito, o caderno de formação do Pnaic, deixa claro que um

[...] processo formativo não pode ter a pretensão de ser algo que vai, da noite para o dia, como um remédio ou uma receita, vencer todos os males da educação. É importante termos em mente 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 (BRASIL, 2012, p. 20).

Entendemos que as formações não são suficientes, além do pouco tempo de curso, é uma necessidade permanente, “o saber docente é uma conjunção do saber teórico contextualizado em uma ação, desvelando nas situações cotidianas e que mobiliza recursos cognitivos e saberes e saberes da experiência docente” (MELO; SANTOS, 2020, p. 91).

A formação continuada é um eterno processo de atualização. As formações propiciam aprofundamento dos temas educacionais e são um momento para realizar reflexão sobre a prática educativa, processo de autoavaliação, questionamento crítico, análise da prática pedagógica e uma oportunidade ímpar de troca de conhecimentos. Podem-se ampliar os conhecimentos adquiridos na formação inicial por meio da formação continuada, momento de ressignificar a prática, tornando-se um profissional reflexivo.

Apenas a professora Helena falou que as formações foram suficientes “[...] para mim foi, porque eu sempre tive vocação para ser professora, sabe? E quando a gente tem vocação tudo a gente adquire com mais facilidade”. Na resposta cedida pela professora Helena, ela remete a sua compreensão dos estudos à vocação que tem para ensinar. Tardif (2012, p. 43) aborda que “historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação”.

Como podemos observar, essa ideia se faz presente até os dias atuais. No entanto, entendemos a atuação docente como uma profissão. Tardif (2012) complementa a discussão, relatando que “os professores dão também muita importância àquilo que são como "pessoas", e alguns chegam até a dizer "que foram feitos para isso, para ensinar". Um tal "sentimento" tende a naturalizar o saber-ensinar e a apresentá-lo como sendo inato (TARDIF, 2012, p. 77).

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2009, p. 65) pontua que “a formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes, que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica”.

Ao questionar as entrevistadas se a formação ajudou na identificação com a alfabetização, todas responderam que sim. No que diz respeito à identificação com a docência, Pimenta (1997) deixa claro que o estudante já tem essa ideia de como é ser professor desde cedo, pois já adquiriu esses saberes ao longo da vida acadêmica, vejamos:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar (PIMENTA, 1997, p. 7).

Ampliando a discussão, Tardif (2012) corrobora que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012. p. 18).

No entanto, são necessárias formações que contribuam significativamente para a melhoria da prática pedagógica, oferecendo condições para os profissionais aperfeiçoarem os saberes necessários à atividade docente, promovendo, assim, aprendizagens significativas. Temos consciência de que apenas a formação não faz com que o professor conquiste todos os conhecimentos e habilidades para que seja um bom profissional, mas já é um grande avanço para a prática pedagógica.

Questionamos, ainda, as entrevistadas se elas consideraram a equipe de formadores do Pnaic bem preparada para ministrar o curso de formação e se esses formadores acompanhavam o trabalho docente em sala de aula. As três professoras formadoras que participaram das formações na capital, Manaus, afirmaram que os formadores estavam bem-preparados. “A nossa professora era doutora em educação, eram professores capacitados mesmo, bem preparada, muito capacitada. Então, quando nós pegávamos esse curso lá, a gente trazia para cá e a gente acompanhava” (GUIOMAR, 2022).

É interessante perceber que as formações eram administradas por professores que já conheciam o chão da escola, assim, já podiam dar sugestões, como também tecer críticas. Outro fator que chamou atenção é que as formadoras do município também voltavam a atuar na sala, então, o que aprendiam nas formações elas ensinavam para as demais e tinham a oportunidade de colocar em prática na sua sala de aula, com a sua turma.

A preocupação com a formação das formadoras é legítima, pois, para ensinar, é importante que essas formadoras estejam bem capacitadas, preparadas para levarem adiante

esse ensino, e, nesse processo de troca, ensinam e aprendem constantemente. Nessa mesma linha de raciocínio, sobre a formação das formadoras dos programas de formação continuada, as autoras Gatti e Barreto (2009) enfatizam que

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema. Considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Gatti (2008, p. 67) também afirma que “o poder público federal dá exemplo importante ao voltar sua atenção para a melhor qualificação dos formadores atuantes nesse programa de educação continuada, propondo para estes, também, uma formação mais específica”. A autora aponta, ainda, que o poder público, por meio diversos órgãos, vêm discutindo essas questões com orientações mais claras, com o objetivo de melhorar a qualificação dos processos formativos, no que tange à qualificação dos formadores.

Ao serem interrogadas sobre como eram desenvolvidas as formações, as docentes responderam que as formações aconteciam juntas, que havia formadores responsáveis pelo meio rural e formadores responsáveis pelos grupos do meio urbano, mas apenas as escolas do meio urbano tinham acompanhamento. “[...] nós fazíamos tudo para acompanhar os professores, tanto em sala de aula, assim, aqui na urbana, né? Na zona rural a gente não tinha como ir fazer” (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

A alfabetizadora Guiomar, que também era formadora, complementa, afirmando que

Na escola que eu estava sendo coordenadora, eu acompanhava. No interior (meio rural) não tinha como nós acompanhar, a gente dava os estudos para ele, e ele seguia, aí a gente não sabe, né? Ele tirava foto mostrava tudo direitinho, mas, assim, acompanhamento no interior, a gente não teve. O acompanhamento que a gente teve foi na cidade, que tinha os encontros, a gente visitava, participava de algumas aulas, entendeu? (GUIOMAR, 2022).

Ao participarem das formações no município, duas professoras cursistas relataram que as formadoras estavam bem preparadas, seguras e acompanhavam o trabalho na sala. Em contrapartida, a professora Iracema, pontuou que as formadoras da sua turma não estavam preparadas para repassarem o que aprenderam durante a formação continuada do Pnaic.

Na justificativa de sua resposta, explicitou: “No meu ponto de vista, elas não estavam preparadas, pelo fato de que os slides não estavam prestando, tudo falhando e era visível que



elas estavam perdidas, e nunca teve acompanhamento na sala” (IRACEMA, 2022). Mesmo a professora Iracema atuando em uma escola na cidade, ela afirma que, em nenhum momento, houve acompanhamento da sua equipe formadora. Vale ressaltar que a formação era dividida em grupos e cada equipe era composta por três formadoras que repassavam a formação para uma equipe de trinta professores cursistas, sendo que cada grupo de formadoras era responsável por sua equipe de professores. “Cabe salientar que, em boa parte do país, as secretarias estaduais não possuíam uma equipe de formadores suficientes para lidar com a formação do PNAIC, considerando a grandiosidade de um Pacto pela Alfabetização” (CONSTANT; RODRIGUES, 2022, p. 120).

Dando continuidade à conversa, indagamos sobre a relevância da formação oferecida pelo Pnaic na compreensão do que seja ser um professor alfabetizador, e, conseqüentemente, no seu percurso como professor alfabetizador. Para a maioria das alfabetizadoras, a formação foi significativa. Vejamos

Ele teve uma importância muito grande [...] nós tivemos um grande avanço em todos os aspectos da alfabetização, porque ele orientou o professor desde o plano de aula até a forma de ensinar, a forma de valorizar os conhecimentos que os alunos já sabiam, a forma de valorizar também o material que tinha de sucata, que já existia na escola, ou na casa dos alunos, foi trabalhado muito essa questão aí também (GABRIELA, 2022).

As professoras enfatizaram, também, a contribuição dos materiais recebidos como livros e jogos, o que ajudou a trabalhar com metodologias diferenciadas, mudando o seu papel como alfabetizador. Vemos a importância de o governo suprir as escolas com materiais pedagógicos, livros e outros recursos para a alfabetização.

A professora Capitu corrobora afirmando que o Pnaic

Foi muito relevante [...] Ele era muito presente, a gente era todo tempo observada [...] O programa do Pnaic dava as metodologias para o professor trabalhar em sala de aula e, como o professor trabalhar, como ajudar aqueles alunos que estavam com dificuldades, e esses outros, eles só jogam provas, avaliações, as vezes jogam cursos. O Pnaic foi um programa muito bom e até hoje eu me pergunto por que que terminou (CAPITU, 2022).

Indo ao encontro da afirmação da professora, o caderno de apresentação do Pnaic (BRASIL, 2015) deixa claro que

O PNAIC não propõe um método específico, não obstante, apresenta várias sugestões metodológicas. Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo. Assim, sugestões de atividades didáticas as mais diversas (situações didáticas, sequências didáticas, projetos didáticos, etc.) são apresentadas ao longo de todo o material de formação. Algumas dessas sugestões estão pautadas em trabalhos acadêmicos realizados por professores pesquisadores na área de alfabetização e muitas outras sugestões estão baseadas em relatos de experiências de professoras alfabetizadoras. Assim, mais do que repetir tarefas prontas ou pré-determinadas, cada professora poderá criar e adequar as atividades à realidade de sua turma (BRASIL, 2015, p. 20-21).

Como podemos observar, o programa não tinha a intenção de entregar tudo pronto para o professor, mas, sim, de levar o docente a desenvolver estratégias para trabalhar em sua sala, levando em consideração as especificidades da turma, trabalhando de modo diferenciado com os alunos. No entanto, o programa apresentava sugestões de atividades didáticas no material de formação.

Essas sugestões de atividades eram pautadas em estudos de pesquisadores da alfabetização, como também em relatos de experiência dos alfabetizadores. Essa troca de professores em diferentes regiões do país ajudava os professores cursistas a refletirem sobre as dificuldades da docência, como também a construir ideias para desenvolver atividades diferenciadas, por meio da troca. O processo de ensino é “aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas” (IMBERNÓN, 2009, p. 70).

Para a docente Carolina Maria de Jesus (2022), o programa melhorou a sua prática como alfabetizadora, e até hoje continua utilizando os materiais disponibilizados no curso. “É tanto que ainda hoje eu uso os livros, jogos, ainda uso com meus alunos” (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

Em contrapartida, por sua vez, a docente Iracema relata que

No meu ponto de vista, não. Até porque é muito pouco tempo. Foi em uma manhã somente (a formação), entrávamos oito horas e quando era meio-dia já estávamos liberados, então, assim, é muito pouco tempo. Você adquire pouquíssimas coisas. [...] E, no ‘percurso como alfabetizadora, foi a mesma coisa, quase nada, só para dizer que tem uma formação mesmo (IRACEMA, 2022).

De acordo com a percepção da professora Iracema, a formação não foi relevante para a sua formação, serviu apenas para constar que tem uma formação. O tempo de formação é

sempre discutido, pois, na maioria das vezes, os cursos/formações são ofertados em espaço curto de tempo, o que acaba prejudicando a aprendizagem dos cursistas.

Por outro lado, a professora Guiomar comenta que tinha resistência de alguns professores a se adaptarem e até mesmo a aceitarem o novo e mudarem suas práticas pedagógicas. Contudo, houve aqueles que já abraçaram a causa e colocaram em prática os ensinamentos passados no curso. O “Pnaic era um programa que ele incentivava a gente a querer colocar em prática, entendeu? Porque era metodologia” (GUIOMAR, 2022).

Guiomar acrescenta que, depois do Pnaic, foi perceptível a mudança na alfabetização dos alunos, segundo a professora, os educandos estavam mais avançados.

Porque, assim, chegar no terceiro ano ele reprova, né? Então, eu lembro que o índice de reprovação foi menos do que nos anos anteriores, porque tu vê que o aluno ficava reprovado do primeiro ano, já bloqueava ele, aí, no segundo ano, o aluno, às vezes, já ficava também, no terceiro ano ele já ficava também, né? Então, já bloqueava essa criança. E, aí quando entrou essa questão do Pnaic que não reprovou no primeiro, nem no segundo ano, aí no terceiro ano é que retinha o aluno, então, eu via que o índice foi menor (GUIOMAR, 2022).

A troca da seriação pelo ciclo teve como um dos aspectos positivos justamente o respeito pelo processo de aprendizagem individual do aluno, dando-lhe três anos para se alfabetizar, sem a pressão da reprovação que deixava o aluno bloqueado e dificultava sua aprendizagem nos anos seguintes. Nesse viés, em Brasil (2012) justifica-se o ciclo de alfabetização no bloco de três anos, justamente porque as crianças precisam de tempo para compreender o espaço escolar, como também para engajarem-se na cultura escolar.

Desse modo, a organização do currículo no ciclo de alfabetização, destaca-se que os três primeiros anos do Ensino Fundamental

têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012b, p.22).

Atualmente, com a nova política de alfabetização e o Programa Tempo de Aprender, entre um dos retrocessos que ela apresenta, chama atenção a redução do ciclo de alfabetização para o segundo ano, o que visa acelerar o processo de desenvolvimento do aluno. Com o Pnaic o ciclo de alfabetização, como já dissemos, era de três anos, dando mais tempo para a criança se desenvolver.

Ampliando a discussão, questionamos como aconteceu o trabalho de formação continuada desenvolvida pelo Pnaic, e se o tempo de formação oferecido pelo Programa foi suficiente para preparar o professor para alfabetizar os alunos até o terceiro ano, sendo esse um dos objetivos do programa.

Para a maioria das entrevistadas, o tempo de formação foi insuficiente. Apenas duas professoras formadoras concordaram que o tempo de formação foi suficiente. Vale ressaltar que, para as formadoras, o tempo de formação/curso foi bem mais longo, tendo quatro anos de duração. Já para as professoras da sala, que recebiam as formações das formadoras que chegavam de Manaus, consideraram que houve poucos encontros.

Ao questionarmos a professora Gabriela se a formação foi suficiente para preparar o professor para alfabetizar os alunos até o terceiro ano, ela salientou que o suporte do programa foi muito bom, mas “nenhum programa vai alfabetizar, isso aí vai muito do professor que está em sala, só o programa em si não vai fazer isso. Vai do interesse do professor também. Agora, o programa era muito bom, sim, dava muito suporte, muita orientação” (GABRIELA, 2022).

Capitu (2022) acrescenta à discussão falando que o tempo de formação foi pouco, pois é preciso estar sempre em formação para não esquecer com o passar do tempo, como também, oferecer formação para os professores em início de carreira, os novatos. Em sua fala, enfatiza que

Os professores novos que vão chegando também precisam da formação. É tanto que ainda tem professores que ensinam no método tradicional, tem muito professor que não sabe o que é alfabetizar contextualizando, eu estou dizendo como gestora, eles têm dificuldades de alfabetizar contextualizando, eles acham que o aluno não vai se alfabetizar se você ensinar um texto, se trabalhar com o texto, eles acham que vai ser só no B-A-BA.

Existe muito ainda o tradicional e com professor que passou pelo Pnaic. Por isso que estou falando que o curso em si não vai resolver, tem que estar também no querer da pessoa (CAPITU, 2022).

Nessa percepção, Aranha (2005, p. 80) explicita que

[...] O professor, se não incorporar a necessidade da mudança da sua prática docente, continuará repetindo aquilo que julga eficaz e suficiente para a aprendizagem dos seus alunos. Portanto, há de se perguntar: como se operam as mudanças no trabalho? Que valor têm para os professores cursos de atualização, oficinas etc.

A fala da professora Capitu, nos chama atenção para o seu lugar de fala (“eu estou dizendo como gestora”), ao se referir aos professores que têm dificuldade de alfabetizar dentro

das perspectivas mais atuais. E como gestora ela acompanha diretamente o trabalho dos professores, o que seria diferente se ela fosse apenas uma colega, não teria tanta autonomia para fazer essa fala mais crítica ao apresentar a dificuldade dos professores.

Nesse direcionamento, perguntamos se as professoras notaram mudanças na alfabetização depois do programa e se conseguiram atingir o objetivo de alfabetizar até o terceiro ano, sendo esse um dos objetivos do programa. As professoras concordaram que o programa não conseguiu atingir completamente o objetivo, mas teve um avanço na alfabetização. “Amenizou muito, 100% nunca é, né? [...] os alunos que estávamos acompanhando melhoraram, digamos 85% ou 90% da alfabetização desses alunos” (GABRIELA, 2022).

No tocante a alfabetizar as crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, o caderno de apresentação do curso salienta que o

Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2015, p. 10).

De acordo com as professoras entrevistadas, o programa ajudou na melhoria da alfabetização, mas não conseguiu atingir a meta de alfabetizar todos os alunos até o terceiro ano. Entendemos que nenhum programa de formação será suficiente, capaz de alfabetizar todos os alunos em um determinado tempo pré-estabelecido, porque cada criança tem o seu ritmo próprio e cada um aprende no seu tempo e vinculado aos recursos metodológicos utilizados.

Continuando a discussão, a professora Carolina Maria de Jesus, faz uma crítica aos professores alfabetizadores que participaram das formações, ao explicitar que

O objetivo do Pnaic era alfabetizar os meninos até o terceiro ano, mas teve professores que não valorizavam isso, e eles iam só passando o menino, sem saber ler e sem estar alfabetizado, aí quando chegou lá no terceiro ano, que o menino já tinha que estar alfabetizado, já tinha que estar lendo, que era o ano de reprovação, aí a gente viu que não deu certo, o aluno não chegou lá alfabetizado [...] Ele [aluno] vai passando, e no terceiro ano ele fica retido, sem tá alfabetizado, infelizmente. Tem alunos que chegam no quinto analfabetos, e isso é uma realidade, porque não está alfabetizado no terceiro, lá no quarto ano ele não pode ficar reprovado, aí chega lá no quinto. Agora a desculpa é a pandemia (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

A formadora salienta que os professores “confiaram” que tinha mais um ano para o aluno se alfabetizar e foram deixando a responsabilidade para o ano seguinte. A professora acaba colocando a culpa apenas em seus colegas e se exime. Entendemos que, para uma formação atingir suas metas, é necessário o compromisso de todos os envolvidos, não podemos simplesmente colocar a culpa nos professores, mas, sim, entender que todos os envolvidos precisam fazer a sua parte da melhor maneira possível.

A docente salienta, ainda, em sua fala, que “agora, a desculpa é a pandemia”. No entanto, sabemos que tem alunos que passaram o ciclo da alfabetização inteiro no período de pandemia, então, realmente, aqueles alunos que estão no terceiro ano, mas com o índice de desenvolvimento de aprendizagem menos do que se esperava para o seu ciclo, estão como se nunca tivessem tido aula na vida, só estão tendo contato com a sala de aula física agora. Percebemos que é uma realidade que parece se agravar agora, mas, na verdade, não foi só de agora que os alunos chegaram ao terceiro ano sem estarem proficientes na leitura e na escrita, porém a pandemia tornou isso mais explícito e aprofundou as diferenças.

A professora Iracema já tem uma visão diferente da professora anterior, ao falar que a formação foi defasada e muito curta: “Na formação eles explicam alguns conteúdos, passam alguns livros, aí se junta, digamos, professor do primeiro ano se junta em um grupo de quatro para fazer planejamento, só é aquilo ali e pronto, desse planejamento que iríamos desenvolver nas escolas” (IRACEMA, 2022).

Para Guiomar a formação foi suficiente e ela participou de três formações como formadora (2013, 2014 e 2015). “Tinha os livros que eles mandavam. Eles mandavam todos os materiais, então, assim, aqueles professores que realmente quiseram colocar em prática o programa, eu creio que ele foi bem passado”.

Prosseguindo com a investigação, indagamos se o Pnaic conseguiu fazer com que as professoras alfabetizadoras repensassem sua atuação dentro da sala de aula, auxiliando na reformulação de atividades, adequando-as às reais necessidades dos alunos.

As entrevistadas concordaram, unanimemente, que o curso fez com que elas repensassem e mudassem a sua prática pedagógica. Em sua fala, a professora Helena salienta que a formação contribuiu para tirar a insegurança em sua prática, pois usava algumas metodologias, mas não sabia que estava indo bem, “e o Pnaic veio trazer mais reforços para aquilo que a gente já ensinava. Só aprimorou mais, só colocou mais facilidade” (HELENA, 2022).

Já a professora Capitu enfatiza que a troca de experiência entre os professores fazia com que elas refletissem. “Nas formações, nós liamos muito, e os livros tinham experiências de

outros professores, e aquilo (as experiências) ajudavam bastante [...] fazia a gente se questionar que não era só a gente” (CAPITU, 2022). Essa troca de conhecimentos é importante na construção do professor. “É a partir da complexidade do trabalho docente que o professor constrói e reconstrói seu conhecimento por meio da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar” (BRASIL, 2012, p. 53).

Corroborando com o mesmo pensamento, a professora Iracema explicita que a troca entre professores foi significativa, “[...] quando nós estávamos planejando lá, cada professor colocava a sua ideia, mostrava uma dificuldade, sempre tinha alguém que já dava uma ideia para desenvolver dentro da sala, para suprir aquela necessidade, então, de alguma forma, sim. Criamos os jogos (IRACEMA, 2022).

Acerca dessa discussão, Pimenta (1997) relata que pensar na formação significa pensar nessa formação inicial e contínua. A autora entende que

a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1997, p. 11).

Desse modo, compreendemos que a formação é uma troca contínua de experiências que vão construindo os saberes, de modo que o docente vai refletindo e procurando melhorar sua prática.

Gatti e Barreto (2009, p. 202) afirmam que ocorreu uma reconsideração sobre o conceito de formação continuada, em que “as propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no autocrescimento do professor [...]”.

Assim, o professor assume o papel de protagonista na formação, e começam a ser considerados seus anseios e dificuldades. Desse modo, a formação prescritiva cede o lugar para uma formação continuada em que todos os envolvidos possam trabalhar para a construção de um ambiente formativo, onde os envolvidos possam refletir sobre os desafios encontrados no chão da escola. Em 2005, foi criada pelo MEC a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, e as universidades públicas brasileiras se credenciaram a ela.

Com isso, propiciou-se o desenvolvimento, em universidades, de materiais didáticos diversos, fundamentados e validados, destinados a professores em serviço elaborados com fundamentação teórica, destinados aos professores em serviço, o que configura uma atividade que esteve distante da pesquisa institucionalizada na vida acadêmica,

trazendo contribuições para instrumentalização de práticas educativas em sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009, p. 207).

Nóvoa (2002) afirma que a formação continuada deve contribuir tanto para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. E, para isso, a escola deve proporcionar esse espaço no processo de formação continuada, pois é na escola que o professor vivencia dificuldades, aprendizados e tem a oportunidade de ressignificar sua prática, construindo e desconstruindo teorias para aprimorar sua atuação. Para tanto,

falar de formação contínua de professores é falar da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais, cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado (NÓVOA, 2002, p. 39).

A alfabetizadora Carolina Maria de Jesus afirma que a formação foi muito importante para os professores, principalmente para os novatos, como também para os professores do campo que não tinham formação superior, pois deu ensinamentos sobre como desenvolver as aulas.

A professora Guiomar explicita outra contribuição do programa, que foi incentivar os docentes a trabalharem de forma diferenciada.

E com essa formação do Pnaic, a gente começou a trabalhar atividades diferenciadas, por exemplo, nós pegávamos alunos silábicos <sup>7</sup>com o valor, silábico-alfabético tudo dentro de uma turma e o que a gente fazia? A gente começou a trabalhar a atividade diferenciada na turma. E, com isso, os alunos iam avançando. E eu acho que até hoje eles trabalham atividades diferenciadas (GUIOMAR, 2022).

A fala da professora vai ao encontro com o que é destacado no caderno do Pnaic, ao abordar a necessidade de realizar atividades diferenciadas em sala de aula. O caderno aponta que

A realização de atividades diferenciadas não implica que todos chegarão ao mesmo nível de aprendizagem; o que queremos é que o aluno se aproprie do conhecimento sistematizado, mesmo que em ritmos e situações diferenciadas. Em uma sala de aula,

---

<sup>7</sup> Com essa classificação muito rígida, os alunos passam a serem hipóteses, perdendo a sua identidade, e tem o nome “substituído” pela hipótese que se encontra. A sala passa a ser composta pelo aluno pré-silábico, o silábico alfabético, o alfabético.



seja no campo ou na cidade, há alunos com diferentes aprendizados, em diversos níveis e até com faixas etárias diversas. Ao considerar a igualdade de condições e o acesso ao conhecimento sistematizado, o ideal é que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, mesmo que isso implique em atividades, metodologias, estratégias diferentes, que poderão ser desenvolvidas pelos professores (BRASIL, 2015, p. 53).

O Pnaic abordou bastante a importância de trabalhar de forma diferenciada, para que cada aluno pudesse se desenvolver no seu tempo, mas que não fosse prejudicado por ser usada uma única metodologia em sala. Essa ideia é trabalhada até hoje, pois é importante para respeitar e valorizar cada aluno individualmente, valorizando, também, seu nível de aprendizagem.

Em síntese, o Pnaic contribuiu, nos aspectos teóricos e metodológicos, na construção dos saberes das alfabetizadoras, auxiliando as professoras no trabalho com metodologias diferenciadas, como o apoio dos materiais ofertados pelo programa, como livros e jogos, além de orientar as docentes a organizarem o plano de aula. Outro ponto em que a formação contribuiu foi a valorização dos conhecimentos que os alunos já tinham. Desse modo, o programa melhorou a prática das alfabetizadoras, fazendo que elas repensassem a sua prática pedagógica.

Na próxima subseção, apresentaremos a discussão das falas das entrevistadas no tocante às implicações que o Pnaic trouxe na atuação dos professores alfabetizadores.

#### 4.2 IMPLICAÇÕES DO PNAIC NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Buscamos ampliar os conhecimentos na tentativa de melhor compreendermos as nuances das implicações do programa. Nesta subseção, procuraremos responder a nossa segunda questão, procurando compreender, por meio da visão das alfabetizadoras entrevistadas, as implicações pedagógicas em sua sala de aula, ocasionadas pela formação disponibilizada pelo Pnaic.

Com o objetivo de ampliar a discussão, perguntamos às entrevistadas se, a partir da formação vivenciada no programa Pnaic, elas conseguiram compreender como ocorrem os processos de alfabetização e letramento dos alunos. Dentre as respostas, cinco professoras responderam que a formação ajudou no processo de identificação/compreensão desse processo, apenas uma professora discordou.

Para a professora Gabriela o curso proporcionou-lhe essa visão de saber “diferenciar o aluno alfabetizado do aluno letrado”, como se essa divisão pudesse ser feita. Em sua concepção,

[...] o aluno alfabetizado ele sabe das letras, reconhecem o sistema de escrita e tudo, só que o letrado tem uma visão maior do mundo. E o programa teve essa expectativa visando o mundo real da criança, ensinava leitura de mundo, respeitando o que o aluno trazia de casa. O programa trabalhava com a alfabetização e o letramento (GABRIELA, 2022).

De acordo com a discussão que apresentamos em nosso capítulo teórico, acerca do letramento, ou dos letramentos, compreendemos que não existe essa diferença, ninguém é iletrado. Não existe o aluno iletrado, mesmo que ainda não esteja alfabetizado. Da mesma forma que não podemos reduzir a alfabetização a “saber das letras. Como podemos perceber na resposta cedida pela professora Gabriela, a alfabetização e o letramento vêm sendo tratados de uma forma equivocada, por conta dessa separação que parece ser referendada de algum modo pelo programa, que faz com que as professoras tenham essa percepção. Podemos observar, na fala da entrevistada que esse é uma questão conceitual ainda não consolidada pelas professoras.

A visão equivocada da professora é uma construção na qual nós ainda não avançamos muito, os professores ainda estão com essa concepção dicotomizada de alfabetização e letramento. O modo como o Pnaic apresentou os conceitos e atividades parecem levar a essa separação, e isso foi repassado para os professores durante as formações. Na tentativa de marcar as especificidades de cada conceito, as docentes acabam tratando-os de forma dicotomizada.

Entendemos, então, pela fala da professora, a aprendizagem do sistema é a alfabetização, e o domínio da leitura e da escrita refere-se ao letramento, mas isso acaba resultando em concepções equivocadas, inclusive encontradas no Pnaic. Embora o Pnaic tenha trazido estudos referentes ao letramento, gêneros, práticas sociais, que foram de grande valia, ainda manteve essa separação entre alfabetização e letramento que se expressa na fala das professoras.

No entanto, acreditamos na perspectiva discursiva que assumimos, que todas as práticas que envolvem leitura, escrita, inclusive práticas orais, de algum modo atravessadas pela escrita, são práticas de letramento, sendo escolares ou não. Desse modo, não haveria o aluno iletrado. O que vamos ter são alunos que participam de determinadas práticas letradas em seus diferentes grupos e que, por meio da escola, da alfabetização, do trabalho com a leitura e a escrita, poderão dominar outras tantas.

A alfabetização e o letramento têm suas peculiaridades, não tem como alfabetizar sem ser em uma prática de letramento, e tudo o que se faz com leitura e escrita é uma prática letrada, umas mais mecânicas, outras mais na perspectiva social. O letramento, da forma que o

entendemos hoje, não está ligado somente à escolarização, não é visto só na sua relação com a alfabetização, vemos os letramentos sociais, inclusive a sua relação com a oralidade.

Para Marcuschi (2003, p. 25), a oralidade é apresentada como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora”.

Ressaltamos, assim como já foi discutido em outro momento do texto, que existe uma discussão entre os estudiosos acerca da necessidade ou não de uma separação, ou da criação do termo letramento. Freire (1991) defende a alfabetização como mudança nos diversos aspectos da vida do aluno, para ele, o aluno alfabetizado, consegue fazer a leitura de mundo. No entanto, o caderno do Pnaic, intitulado “currículo na alfabetização” (2012) usa os estudos de Soares, ao referir-se à alfabetização e ao letramento, defendendo uma alfabetização no contexto de letramento, e fazendo essa separação entre ambos.

No que tange à alfabetização e letramento, o caderno de apresentação aborda que:

O eixo formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015C, p. 22).

Voltando às falas das professoras, Carolina Maria de Jesus e Guiomar relatam que conseguiram compreender o processo de alfabetização e letramento de seus alunos mediante as hipóteses da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), destacando a importância que a avaliação diagnóstica teve no processo de alfabetização. Para a docente Carolina Maria de Jesus, “a avaliação diagnóstica foi boa. Aí a gente via o nível que o aluno estava, né? Pela avaliação diagnóstica”.

Guiomar complementa que acompanhava o avanço dos alunos mediante a avaliação diagnóstica. Vejamos:

Você pega uma criança que você não conhece, a primeira coisa que vou fazer é o diagnóstico. E quando eu faço o diagnóstico para saber o nível que ele está. E quando eu descubro o nível que ele está, eu vou começar a trabalhar ele de acordo com o nível que ele tá. E aí vou acompanhando-o [...]. Se eu pego o aluno, eu faço diagnóstico com ele hoje, digamos que ele tá silábico com o valor, né? Aí eu conheço, e eu vou trabalhar para ele sair dessa hipótese e ela entrar na hipótese alfabética. Com isso eu consigo acompanhar o letramento dela, né? Pelo diagnóstico que a gente faz, por exemplo, eu costumo fazer, digamos que completou um mês, aí eu vou fazer para ver o avanço, entendeu? [...] (GUIOMAR, 2022).

A professora acredita que, ao acompanhar as hipóteses, ela acompanha o letramento, ela generaliza como se uma avaliação tão pontual, tão centrada no sistema, nas hipóteses, possibilitasse acompanhar o domínio da escrita, porém, somente pelas hipóteses não é possível.

Essas hipóteses não dão conta da alfabetização, são essenciais para mostrar a evolução dos alunos em relação ao sistema, mas elas não pretendem resolver ou dar conta do processo de alfabetização apenas por meio da classificação por hipóteses. O trabalho com as hipóteses, que veio desde o Profa, mesmo com o Pnaic que ampliou mais a questão de letramento, gêneros textuais, ainda é muito forte na prática e no discurso das professoras.

As hipóteses são importantes, como foi discutido no referencial teórico, mas não podemos centrar a alfabetização nesse único aspecto, sendo que a alfabetização tem outras facetas. Soares (2004) fala que as facetas da alfabetização são linguísticas, psicolinguística, social, política. E as hipóteses trabalham apenas com as facetas linguísticas e psicológicas. Como sabemos, a alfabetização não é somente o domínio do sistema, é leitura, escrita, interpretação, é produzir sentidos.

Segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1985), as crianças passam por quatro etapas nos quais tem diferentes hipóteses que são: pré-silábica, silábica (com e sem valor sonoro), silábica alfabética e alfabética. As hipóteses favorecem o educador compreender em qual fase o aluno está, para, assim, fazer as intervenções pedagógicas que tenham como ponto de partida os conhecimentos que o aluno já adquiriu, de uma forma mais eficaz, que garanta resultados positivos para o desenvolvimento educacional da leitura e da escrita.

Nessa concepção, destacamos a importância de o professor conhecer e compreender as hipóteses das crianças em relação à escrita, ou seja, ter um embasamento teórico que lhe garanta planejar situações didáticas adequadas e significativas, de modo que promova um ensino de leitura e produção textual, garantindo que as crianças se alfabetizem em um contexto rico de interações, com os diferentes textos que os permitam, de fato, experienciar a leitura e a escrita.

Ao contrário das respostas das entrevistadas anteriores, a professora Iracema deixou perceptível que a formação não garantiu esse aprendizado. “[...] Antes da formação eu já conseguia saber qual estava alfabetizado, já tinha essa compreensão [...]”. Em seu ponto de vista, para que fosse possível proporcionar ao alfabetizador essa concepção de alfabetização e de letramento, [...] tinham que dar um curso dentro desta formação, para você saber quem é pré-silábico, silábico alfabético, quem é silábico com valor e sem valor, e a gente nunca teve isso” (IRACEMA, 2022). A professora pontua uma carência que os professores tiveram em

aprender sobre as hipóteses da língua escrita, sozinhos, pesquisando em casa, pois não tiveram uma formação que abrangesse essa questão.

Ressaltamos que o Pnaic não teve esse objetivo de ensinar o professor a fazer o diagnóstico das hipóteses. O programa traz, no caderno do ciclo de alfabetização, a fala resumida de uma professora que explica a forma como trabalha com as hipóteses em sua sala.

O Pnaic foi um programa que tentou trazer mais as discussões sobre letramento, prática social, gêneros textuais, e tratou dessa questão das hipóteses como algo já conhecido pelos professores, porque não era algo novo. Percebe-se, pela fala da professora, que essa questão das hipóteses é algo tão marcante, tão forte, ampliado com o Profa, que mesmo que as formações anteriores tenham tratado novamente do tema, as professoras sentem falta. E o Pnaic tinha como foco outras discussões sobre o letramento e a inserção do trabalho com os gêneros textuais.

Prosseguindo com a entrevista, procuramos saber se as cursistas conseguiram incorporar, dentro da sua prática de alfabetizadora, alguns dos elementos pedagógicos trabalhados no programa.

Do exposto nas falas, todas afirmaram que se apropriaram dos materiais pedagógicos ofertados pelo programa e que esse material foi útil para trabalhar de forma diferenciada, mais lúdica. Dentre os materiais, as entrevistadas apontaram: os jogos, sequência didática, projetos de leitura, oficina de leitura, livros didáticos e os livros de historinhas. “O programa ofereceu oficinas, né? De jogos, projetos de leituras” (GABRIELA). Nas oficinas, todas as escolas do município se envolviam, inclusive a creche, criavam jogos, brincadeiras e apresentações para expor para a comunidade.

**Imagem 3: Exposição das atividades para a comunidade**



Fonte: Arquivo pessoal das entrevistadas

Professora Helena afirma que se apropriou dos materiais e de algumas das atividades desenvolvidas

Eu coloquei muitos, coloquei os jogos, roda de leitura, quintal de leitura, os livros do Pnaic. As ideias do Pnaic eu consegui levar para o sexto e nono (ano) eu consegui. Porque eles chegam lá mesmo, quase também sem muito conhecimento. Então eu fiz assim, roda de leitura fora da sala, e não só dentro da sala, quintal de leitura, com todos os livros, ficava muito bonito. [...] Eles se empolgavam muito porque os livros chamavam atenção. O material dos livros era muito chamativo, as cores, material bom, tinha alguns deles que não tinha letra, só tinha figura para eles descrever, inventar, contar, escrever a história que eles quisessem. Era bom. Foi bom (HELENA, 2022).

A seguir, a imagem da roda de leitura da professora Helena com seus alunos

**Imagem 4: Roda de leitura**



Fonte: Arquivo pessoal da professora Helena

A professora Capitu relembra: “Na época que eu fiz o Pnaic, eu trabalhava na zona rural, então era mais escasso de material, só tinha o básico” e os materiais como livros de historinhas, jogos de matemática, ajudaram bastante em sua prática.

Tinha muito lúdico. A gente enchia os olhos, levava para a prática, via que dava certo, e os alunos amavam. A gente sabe que o lúdico é muito bom e que a criança evolui bastante no lúdico, porque ela acha que estava ali brincando, quando na verdade ela estava fazendo os dois, estava brincando e aprendendo (CAPITU, 2022).

A professora relaciona a contribuição do programa à falta de internet no município; quando não tinha internet, não havia muitas opções de trabalhar o lúdico, o que tornava mais difícil criar algo. A chegada do Pnaic trouxe, então, uma nova forma para trabalhar em sala, trouxe novidade para os professores, pois “naquela época a gente sabe que essa parte de internet

era mais escassa. Hoje em dia se o Pnaic vier daquela forma, não vai ser mais novidade, porque a tecnologia tá mais avançada. Se você quer um jogo, vai para internet e ela te dá o jogo só no ponto de fazer” (CAPITU, 2022).

Professora Iracema também enfatiza a importância dos jogos, mas faz uma ressalva de que a formação não contribuiu para a elaboração dos jogos:

Sim, trabalhamos com jogos. Eu particularmente gosto de trabalhar com jogos, pois, vejo que o aluno aprende mais [...]. Mas esses jogos não foram desenvolvidos na formação e sim no dia a dia, pois na formação mesmo nunca fizemos nenhum jogo. O que mais era trabalhado na formação era a questão de planejamento. A gente fazia a sequência quinzenal, então, elaboramos nossa rotina dentro da nossa sequência, temos também um plano de curso que trabalhamos. O programa não contribui para esse planejamento (IRACEMA, 2022).

O planejamento é um recurso norteador do trabalho docente, tornando-se primordial para alcançar bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. O planejamento educacional é um instrumento orientador de todo o processo educativo, que requer um trabalho minucioso para alcançar resultados positivos, traçando metas e objetivos que sejam eficazes para o processo educacional, desenvolvendo um trabalho que consiga alcançar tudo o que foi planejado. A ausência desse planejamento, acarreta prejuízos para o trabalho docente.

No tocante aos materiais pedagógicos oferecidos pelo programa, o caderno de apresentação destaca, como materiais didáticos:

Obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para alfabetização, muda também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos são calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos (BRASIL, 2015c, p. 22).

Dando prosseguimento à investigação, procuramos saber quais foram as dificuldades que as professoras enfrentaram nesse processo de formação continuada e quais as alternativas que elas propunham para superar essas dificuldades. As professoras formadoras falaram que uma das dificuldades foi a participação dos professores, mesmo colocando as formações para a

noite, que era o melhor horário, devido a professores que trabalham em dois turnos. Mesmo assim, ainda faltavam bastante.

Quem trabalhava de manhã, tinha que ir para a formação a tarde, e por conta de algumas situações nós fizemos essas formações a noite, e as vezes, mesmo à noite, ainda faltavam, e davam a resposta que estavam cansados, que não dava. A maior dificuldade mesmo foi a frequência dos professores. Apesar de ser um programa muito bom, mas infelizmente muitos davam desculpas para não participar da formação (GABRIELA, 2022).

Outra dificuldade apontada pela professora Gabriela foi referente à gestão do município:

Nossa dificuldade era em questão de passagem [...]. O município sempre dava as viagens, só que as vezes um dia antes, as vezes um dia depois, e a gente tinha um compromisso lá [Manaus] no dia marcado. Teve vezes de ter quatro dias de formação e a gente assistir somente dois, por chegar às vezes atrasado. A dificuldade maior foi essa daí. Mas isso também foi poucas vezes, graças a Deus. Mas foi uma dificuldade que nós encontramos (GABRIELA, 2022).

Para Guiomar, a dificuldade residiu na dificuldade dos professores de aceitarem “o novo”:

Tem professores que não querem aceitar o novo. Já tá acostumada naquela prática ali, que já sabe, já conhece, né? E aí, não querem mudar, né? Mas assim, quando a gente começou a colocar as ideias, e começou a partir para a prática mesmo, porque o curso ele vinha trazendo muito a teoria, aí depois nós íamos para a prática, então, quando eles foram vendo a prática, confeccionando e vendo que era bom, então foram muito incentivados, né? (GUIOMAR, 2022).

Em suma, a teoria não desperta tanto o interesse dos cursistas, pois procuram sempre algo mais prático, isso deve-se ao grande apego que tivemos com os métodos, de querermos sempre algo definido, o como fazer. A esse respeito, o programa inseriu a teoria para que o professor cursista não fosse apenas um reproduzidor de propostas, mas que pudesse criar suas próprias atividades. O educador conhecer a teoria que sustenta sua prática ajuda no processo de ensino e aprendizagem, quando se busca atingir uma educação transformadora.

O caderno de apresentação salienta que, “no Pnaic, o professor não é visto como um novo reproduzidor de propostas que, muitas vezes, lhe são impostas por decreto” (BRASIL, 2015b, p. 62).



A concepção de formação continuada pressupõe a articulação entre teoria e prática: a práxis. A práxis é uma prática social, porém, como ela não fala por si mesma, é preciso estabelecer uma relação teórica. Como percebemos, os estudos realizados no PNAIC procuram articular as temáticas que emergem do cotidiano escolar, tais como planejamento, avaliação, interdisciplinaridade, currículo, e associá-las a estudos teóricos, a partir da problematização e da teorização, que repercutem no redimensionamento da prática pedagógica a partir das reflexões realizadas nos cadernos (BRASIL, 2015 c, p. 53).

Guiomar relata, ainda, outra dificuldade na formação dos formadores de que elas participavam, que era notório que os professores de Guajará ficavam retraídos e com vergonha de participar. Para ela, isso se deu por conta da educação que receberam durante todo o processo educacional, segundo a qual não podiam se posicionar, o que lhes causou limitações. A professora dá continuidade à sua fala, afirmando: “Eu pude ver ali, naquele encontro, que os professores estavam muito presos ainda, entendeu? Em dialogar. E eu vi que tinha município que estava bem na frente, entendeu? Então, assim, o município que tinha formação, o professor estava com a mente mais aberta, solto” (GUIOMAR, 2022).

E aquele município, tipo, eu coloco o nosso, né? Que nós não tínhamos costume de formação, eu via como os professores ficavam, um pouquinho retraídos, depois que foram se abrindo, né? [...] A gente podia ver, assim, a dificuldade dos outros municípios que não tinham essa formação. Os municípios que estão sempre recebendo formação, aqueles próximos de Manaus, são professores que são muitos mente aberta, bem mais desenvolvidos. Para nós, eu vejo que teve essa dificuldade. Eu vejo que tem que ter formação. Não pode parar (GUIOMAR, 2022).

A fala da professora Guiomar nos faz refletir sobre a importância das formações para contribuir com a prática em sala de aula, além de “abrir nossos olhos” para o “novo”, para pesquisas mais recentes no âmbito educacional, nos torna mais participativos, com voz ativa e posicionamento, defendendo ideias, apresentando uma ideia nova; esses espaços de formação permitem que nos livremos da educação bancária e que vivamos uma educação em que a troca é fundamental e enriquecedora.

Desse modo, a formação deve ser direcionada para o desenvolvimento educativo, que inclua “os processos cognitivos e afetivos que incidem na prática dos professores, esse pensamento educativo deveria ser produto de uma práxis, uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende” (IMBÉRNON, 2009, p. 63).

Outra dificuldade apresentada pela docente Carolina Maria de Jesus foi a falta de tempo para confeccionar os materiais que seriam expostos na oficina.

A secretária não queria que os professores liberassem os alunos para confeccionar os jogos, e nem é certo, mas o professor também não tinha disponibilidade de confeccionar os materiais à tarde, porque a maioria trabalhava à tarde em Cruzeiro. Faltou a compreensão da secretária de entender que precisaríamos estar fora da sala para confeccionar esses materiais (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

A fala da professora é uma reclamação bem presente no âmbito educacional, pois há falta de tempo para planejamento, e esse momento normalmente acontece no contraturno, mas muitas professoras trabalham em dois turnos, e acabam sem tempo para confeccionar. E indo ao encontro da fala da professora, por muitas vezes, falta essa sensibilidade da escola em entender isso.

Para Capitu, a maior dificuldade se deu na locomoção, por morar no meio rural, e as formações aconteciam na cidade, normalmente aos sábados.

Professora Iracema volta a falar da falta de preparação das formadoras, como também da falta de compreensão da turma de cursistas, o que dificultou uma boa apropriação do curso.

Em sua concepção:

A maior dificuldade, no meu ponto de vista, é a questão dos professores mesmos, entendeu? tipo, quando as meninas (formadoras) estavam explicando ou melhor tentando explicar, pois estavam um pouco perdidas e com muito barulho, então, a maior dificuldade era essa, de você entender o que elas estavam querendo passar. Além dos formadores, eu acho que deveriam vir pessoas mais preparadas para aplicar esse curso e colocar alguma coisa em prática, e realmente fazer os jogos lá, para levar para sala, não ficar só na teoria, que nem sempre foi (IRACEMA, 2022).

Sobre as formações Imbernón (2009) chama a atenção dos professores para repensarem os conteúdos e metodologias que são trabalhados nos encontros, pois os modelos aplicados pelos formadores atuam como uma “espécie currículo oculto” da metodologia. Ou seja, os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (p. 63).

Ampliando a discussão, buscamos identificar, por meio das entrevistas, em que medida a formação continuada ofertada pelo Pnaic modificou ou auxiliou na prática das professoras alfabetizadoras. Retratando esses aspectos para a prática pedagógica dos professores, entre as respostas dadas pelas entrevistadas, elas apresentaram que a formação ajudou a olhar diferente para o aluno, criar estratégias como reformular atividades diferenciadas para ensinar, pensar diferente, usar os recursos que os próprios alunos tinham em casa, repensar nas atitudes, como também na avaliação diagnóstica, além de mudar a prática e ensinar a trabalhar com o lúdico.

Por sua vez, a professora Carolina Maria de Jesus fala que essa contribuição favoreceu no seguinte ponto:

A gente teve um olhar diferente para o aluno. Porque embora você tenha aquela coisa de querer compreender o aluno, eu pelo menos, não me colocava no lugar dele. Então, assim, a nossa formadora lá em Manaus, até isso aí ela chamava atenção, sabe? De você querer compreender o aluno, de saber por que o aluno não está aprendendo, então, para mim mudou e modificou tudo. A partir do momento que olhava para esse aluno com um olhar diferente, eu procurava trabalhar de forma diferente. E tive que procurar outros meios para ele aprender, né? Eu mudei, pelo menos não procuro mais trabalhar daquela forma tradicional, procuro outras formas para ele aprender mais rápido. Mudou tudo (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

As professoras estão sempre falando, em suas discussões, da relação entre novo e velho, e o novo sempre visto como bom, e o tradicional sempre muito ruim. No entanto, em nossa concepção, não existe um novo genuíno, que seja totalmente novo, o que temos, é sempre é o “novo” feito de mudanças e permanências, pois muita coisa muda, mas muita coisa permanece. Mas fica evidente que o programa trouxe inovações vistas como positivas pelas docentes.

Seguindo essa perspectiva, Fazenda (2002) aponta a importância de

[...] rever o velho para torná-lo novo ou tornar o novo o velho. Partimos da afirmação de que o velho sempre pode tornar-se novo, e de que em todo o novo existe algo velho. Novo e velho – faces da mesma moeda – depende da ótica de quem a lê, da atitude disciplinar ou interdisciplinar de quem a examina (FAZENDA, 2002, p. 82).

Ressaltando a forma como o programa contribuiu para sua prática, a professora Gabriela relata que a modificação

Foi na forma como alfabetizar essas crianças. [...] todos nós temos uma visão e, depois que vivenciamos novas experiências, a gente pensa diferente, tipo assim, nós moramos em um lugar riquíssimo de materiais e somente através da formação que a gente foi ver que os materiais que a gente tinha: folha, pedaço de madeira, lata velha, tampa de garrafa, é um material riquíssimo para trabalhar em sala de aula, que não dávamos muito valor, e o programa trouxe isso, tratou um pouco disso, mas, infelizmente, os professores ainda valorizam, mesmo depois de todo o trabalho de formação, anda valorizam mais essa questão de folha, papel (GABRIELA, 2022).

Mesmo com formações e estudos mais atualizados, nem todos os professores conseguem deixar de lado suas práticas de longos anos e investir em metodologias mais inovadoras, pois é um processo de aprendizado novo, juntamente com a vontade de querer fazer diferente.

Para a professora Helena, o programa “auxiliou em repensar, né? É repensar na atitude, nas avaliações do diagnóstico. Ser sincera, em tudo, porque eu tinha que ter um compromisso dessa criança chegar ao terceiro ano lendo? E por pensar no outro professor” (HELENA, 2022).

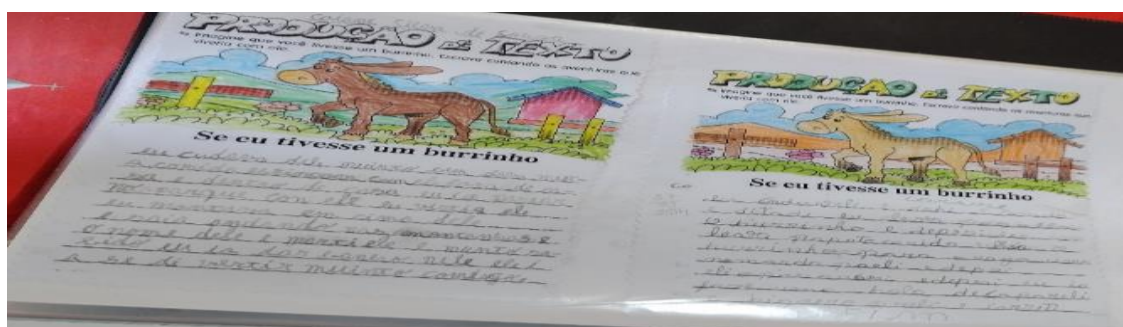
A alfabetizadora Helena salientou a preocupação que tinha com o seu colega de trabalho, de não mandar o aluno para a nova turma sem ter alcançado o objetivo daquele ano letivo. Essa preocupação de um professor promover o aluno sem ter desenvolvido um bom trabalho já era contemplada no programa. Tendo em vista, que isso poderia acontecer, a indicação do Pnaic era de que o alfabetizador continuasse com a mesma turma por três anos (1º, 2º e 3º anos), assim, o professor teria mais comprometimento com aquele grupo.

Ao ser questionada se conseguia ver uma mudança na sua prática antes e depois do Pnaic, a professora Helena falou de sua experiência, destacando:

O que eu via antes do Pnaic era tipo professor e giz, quadro e aluno. Eu via que não era certo na época, e a gente nem tinha muitas ideias para trabalhar, era mais ali parado. E depois do Pnaic mudou, porque eu vi que não era só nas quatro paredes que eu podia fazer o meu trabalho. Tinha o mundo lá fora. Através de uma janela eu podia fazer o aluno produzir, através de uma imagem que não tinha letras, ele podia produzir. Ele podia falar. Ele podia não saber escrever, mas podia pensar (HELENA, 2022).

Na fala da professora Helena, percebemos a empolgação ao falar que o Pnaic trouxe um novo olhar, auxiliando na forma dela organizar o trabalho pedagógico, que não era só com aqueles mesmos artefatos que sempre utilizava (quadro e giz), ela conseguiu ver que o aluno consegue aprender de outras maneiras. A professora conseguiu, apesar dos limites, ver inovação no Pnaic.

**Imagem 5: Atividade dos alunos**



Fonte: Arquivo pessoal da professora Helena.

Essa contribuição destacada pela docente modificou e auxiliou em sua prática pedagógica, modificando a sua forma de trabalhar, inovando sua prática, saindo do ensino tradicional, e oferecendo um ensino que chamasse mais atenção das crianças, oferecendo, também, uma aprendizagem significativa.

Na visão da professora Guiomar, o programa “modificou muito, eu comecei crua, né? Quando eu sai, já me jogaram numa sala de aula, então como eu te falei [...] fui para lá sem saber de nada. Essas formaçõezinhas têm me ajudado muito a crescer [...]” (GUIOMAR, 2022). Como já discutimos em outros momentos do texto, a formação inicial, por si só, não deixa o professor completamente pronto para atuar em sala, tem bons conhecimentos teórico, mas falta a prática, e essa só acontece, de fato, quando o professor já está atuando em sala de aula, e as formações continuadas vêm para fazer o professor repensar a sua prática, como também aprimorá-la.

A professora Guiomar usar o termo “formaçõezinhas” referindo-se a outras formações mais rápidas de que participou, principalmente as ofertadas pelo município vizinho, Cruzeiro do Sul-AC; já o Pnaic, ela o considera uma formação mais extensa.

A docente conclui a fala destacando a importância da formação e pedindo mais formações para o município. “[...] Então, eu creio, assim, que se tivesse mais formação seria melhor. E você, nessas suas coisas que tá fazendo, se tiver como pedir às autoridades para olhar o município e falar que precisa de formação, diz que o município tá pedindo formação” (GUIOMAR, 2022). A professora Guiomar espera um retorno da nossa pesquisa para conseguir outras formações para o município.

Indo ao encontro da fala da professora Guiomar, a professora Capitu relata que o Pnaic veio para modificar, trazendo o novo. Em sua concepção, o programa modificou sua prática, tendo em vista que ela “tinha iniciado fazia pouco tempo como professora e o Pnaic orientou bastante, modo de trabalhar, ele trouxe muito o lúdico, e a gente trabalhava mais no tradicional. O Pnaic veio para trazer mais o lúdico, mostrar como trabalhar com o lúdico” (CAPITU, 2022).

Diferente das respostas das demais entrevistadas, a professora Iracema salienta que o programa não auxiliou nem modificou a sua prática,

No que eu participei em quase nada, né?! É muito boa essa formação, mas pelo menos o que eu participei, sinceramente, eu não achei grandes coisas, não, eu particularmente, não vi muito assim, preparação das pessoas que estavam aplicando e, também assim, muito conteúdo e pouca prática, entendeu? Falava muito e não sabiam explicar as coisas direito, na verdade, liam muito conteúdo. Pnaic não modificou, nem auxiliou a prática (IRACEMA, 2022).

Mais uma vez a professora enfatiza a falta de preparação das formadoras, como também o excesso de teoria. Percebemos uma contradição na fala da professora, pois nas respostas anteriores, ela fala que incorporou os elementos pedagógicos do programa, como jogos e livros, o que nos faz entender, que de certa forma, o material auxiliou a sua prática pedagógica. Inclusive nos mostrou alguns livros do Pnaic que ela tinha em casa, os demais estavam na escola, o que pode ter ocorrido é que a formação não atingiu todos os seus objetivos.

**Imagem 6: livros disponibilizados pelo Pnaic.**



Fonte: Registro da pesquisadora

Dando continuidade, com o intuito de saber mais sobre os materiais ofertados pelo programa. Indagamos quais foram os materiais de suporte pedagógico oferecidos pelo Pnaic, e se as alfabetizadoras utilizaram ou ainda utilizam regulamente em sua sala de aula, e de que forma ocorreu essa apropriação dos materiais.

Entre os materiais, as professoras apresentaram a sequência didática, apostilas, livros de jogos, livros de oficinas de leitura e jogos. E todas afirmaram que continuam usando os livros e os jogos em suas aulas. Então, esse material que a gente recebeu no começo, foi assim, muito válido, foi muito válido, era muito usado. Todo mundo falando do material e era um material muito bom (HELENA, 2022). A professora enfatiza que os livros despertavam mais atenção dos alunos que os jogos.

Corroborando com a discussão, a Professora Guiomar afirma que os alunos “gostavam dos livros, pois para eles era novo, lembro que antes não tinha nenhum livro de historinha, era só os livros didáticos e, era muito difícil eles gostar de fazer leitura. Quando chegou o Pnaic com os livros, todo dia tinha aquela rotina de leitura” (GUIOMAR, 2022).

O programa disponibilizou modelos de sequência didática, deixou o professor bem preparado mesmo, e ainda hoje temos, livro de jogos, livros de oficina de leitura,

orientando o professor como trabalhar, como alfabetizar, temos essas orientações também de valorizar os materiais que a criança tem em casa, que o professor tem em casa, disponibilizou também, jogos didáticos, tinha uma caixinhas amarelas completas de jogos de matemática, jogos de encaixe, tudo que você imaginar de jogos, tinha/veio, e a gente aderiu isso aí. Todos os professores ganharam uma caixinha de jogos, ganharam os livros, fizemos oficinas com eles, como fazer esses jogos, como trabalhar os jogos com as crianças (GUIOMAR, 2022).

No tocante ao como esse material chegava até a sala de aula, a professora Capitu respondeu que “chegava as caixas na secretaria e era direcionado para as escolas. Cada escola tinha sua caixa com os seus jogos, com seus livros. Os livros de acordo com as séries” (CAPITU, 2022). As caixas eram divididas por anos letivos, cada ano e professor tinha a sua caixa. Complementando o pensamento, a formadora Carolina Maria de Jesus ressalta “as caixas com os materiais eram entregues para os professores e eram entregues para a escola. Aí alguns professores usavam os da escola, e não usavam os deles. É tanto que a escola nem tem mais”.

Em nosso estudo teórico, apresentamos que alguns estudos sobre o Pnaic tecem críticas referentes ao material pedagógico ofertado pelo programa, pois não é levada em consideração a regionalidade dos estudantes, o que pode acarretar a dificuldade de aprendizagem do aluno. Nesse viés, questionamos à docente e formadora se ela percebia dificuldade em os alunos compreenderem os livros. Por sua vez, respondeu da seguinte forma:

Não tinha dificuldade, até porque as caixas dos livros eram divididas por ano, tinha a caixa do professor de primeiro, segundo e terceiro ano. Era dividido. Aí, assim, tinha professor que nem olhava, por exemplo, se vinha uma caixa enganada do segundo ano, ele não tinha aquela preocupação de voltar lá e dizer assim: Olha, isso aqui é do segundo ano, aí o aluno teria dificuldade porque estava trabalhando com um livro que não era para aquela série (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

No tocante à apropriação desse material no dia a dia da sala de aula, a professora Iracema explícita: “Eu coloco todo dia, quando eu chego, eu sempre faço uma roda de leitura com eles, faço leitura compartilhada e também peço para alguns levarem para casa, para ler e contar história para os pais e depois trazer e recontar na sala de aula como foi que ele contou” (IRACEMA, 2022).

Faltou, por parte do programa, incluir livros regionais, porque foram os mesmos livros para o Brasil inteiro, não foi pensado nas nossas lendas, mitos, nossa cultura indígena, cultura da Amazônia, tudo isso que faz parte da realidade dos alunos do nosso estado. Mas apesar da falta de adequação regional, não podemos negar a contribuição dessa ação de leitura; mesmo

que de forma homogeneizadora, como a maioria dos programas tende a ser, teve, sim, suas contribuições para a formação de leitores.

Finalizando o segundo eixo, ampliando a investigação, indagamos como as entrevistadas avaliaram a contribuição desses materiais no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização de seus alunos e se esses materiais foram suficientes. A maioria das professoras enfatizaram que os materiais contribuíram para alfabetizar, mas que apenas esses materiais disponibilizados não foram suficientes.

Apenas duas docentes julgam o material suficiente. Para Guiomar, “foram suficientes. Se o professor colocasse em prática tanto a formação, quanto o material que vinha, era suficiente para alfabetizar”. Capitu ressalta que os “materiais eram muito bons. Para o ensino aprendizagem era ótimo, material muito bom, muito bom. Os jogos eram de acordo com os conteúdos, tudo ligado. E foram suficientes”.

Em contrapartida, a professora Gabriela esclarece: “Considero esses materiais excelentes, mas suficientes não são. Não são suficientes, nunca são suficientes, sempre precisa de algo a mais para o professor buscar e correr atrás, né?”.

Ao defender seu posicionamento, a professora Helena fala que o material não foi suficiente porque “faltava muita coisa na questão do alfabeto móvel. A gente usa muito as sílabas. Alguns jogos, não eram muitos jogos, então, não era material suficiente. O que eu via muito eram livros. Faltaram mais recursos. Não era suficiente, mas dava para fazer um trabalho até bom” (HELENA, 2022).

Em seu posicionamento, a professora Helena sentiu mais falta de trabalhar com o Sistema de Escrita Alfabética - SEA, não entende que, por meio do texto, também se aprende o sistema; como o Pnaic estava focando muito na questão dos gêneros, a professora sentiu falta de mais atividades centradas nesse aspecto. O trabalho com o alfabeto móvel, com as menores unidades da língua são atividades mais centradas no sistema e o Pnaic não deu muito foco nessa parte, pois o objetivo era a alfabetização no contexto de letramento.

De acordo com a professora Iracema,

Suficiente eles não são, mas contribuíram de alguma forma, porque, quando a criança pega o livro que ela acha bonito, ela vai ter vontade de ler, o que acha que vai ter ali e as imagens chamam muito a atenção dela, e isso desperta a vontade de aprender. Na escola não tem biblioteca, então, antes, eu imprimia muitos textos e levava para ir incentivando a questão da leitura. Mas questão de livros, assim de história, não tinha (IRACEMA, 2022).



Para alfabetizar considerando as diferentes práticas sociais, os diferentes letramentos, é indispensável o uso dos diversos gêneros textuais. Levando em consideração que muitas escolas não têm biblioteca, os livros do programa tiveram uma grande valia, assim como vimos nas respostas das docentes, mas não foram suficientes, é necessário mais recurso pedagógico.

No tocante aos gêneros textuais, Carvalho (2008) sugere alguns textos que são utilizados, que devem ser trabalhados ao longo do ensino fundamental, em diversas situações, tais como: narrativas, listas, poemas, receitas de cozinha, quadrinhos, bilhetes, convites, cartazes, agendas, diários, textos didáticos, reportagens, relatórios, documentos da vida cotidiana, bulas, normas e instruções. Enfim, são textos apropriados para envolver o aluno no mundo da leitura e da escrita, tanto dentro do âmbito educacional, quanto fora da escola.

Assim, é fundamental que, em sala de aula, o professor possa ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita, possibilitando a formação do aluno enquanto leitor e produtor de textos. Nessa perspectiva, é necessário que o professor tenha clareza das atividades, objetivos, conteúdos e metodologias adotadas em sala de aula.

No tocante às implicações do Pnaic na atuação dos professores alfabetizadores, podemos apresentar, segundo a concepção das cursistas, que o programa teve contribuições na oferta do material didático, que favoreceu o trabalho com o lúdico, como também, permitiu criar estratégias, reformular atividades diferenciadas para ensinar, repensar as atitudes, enquanto professoras. Assim, o programa modificou e auxiliou na prática pedagógica das alfabetizadoras, na sua forma de trabalhar, inovando sua prática, saindo do ensino “tradicional” e oferecendo um ensino que chamasse mais atenção das crianças. Oferecendo, assim, uma aprendizagem significativa.

A seguir, em nossa última subseção, discorreremos sobre os limites do Pnaic, na formação e prática das entrevistadas.

#### 4.2 OS LIMITES DO PROGRAMA NO QUE TANGE À FORMAÇÃO CONTINUADA E ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Os programas de formação continuidade para alfabetizadores tentam solucionar ou pelo menos amenizar os problemas da educação, desempenhando um trabalho focado na alfabetização. Com o objetivo de melhorar a educação e diminuir os índices de analfabetismo, os programas centram-se na formação do professor alfabetizador, para aprimorar suas práticas, oferecendo estudos mais atualizados sobre a alfabetização.

Essas formações ajudam os professores a deixarem as práticas tradicionais um pouco mais de lado, buscando um estudo mais significativo para os alunos, que seja útil para dentro e fora da escola, formando leitores e escritores proficientes, capazes de ampliar suas leituras do mundo. Desse modo, o Pnaic, pautou seus estudos sobre a alfabetização em suas relações com o letramento, para proporcionar à criança uma educação com sentido.

Assim como os demais programas abordados no decorrer do texto, o Pnaic também teve seus limites. Por meio da pesquisa bibliográfica, apresentamos alguns, de forma sucinta. No entanto, para aprofundar a questão dos limites no nosso *locus* de investigação, discutiremos essa questão a partir da concepção das professoras cursistas do programa no município de Guajará, Amazonas.

O caderno de formação do programa deixa claro que,

Se considerarmos, de fato, que o professor é ativo em sua própria profissionalização e é capaz de construir saberes cotidianamente, refletindo sobre sua própria trajetória e articulando saberes diversos, então é necessário ouvir o que eles próprios dizem sobre formação continuada (BRASIL, 2015, p. 20).

Dando continuidade à conversa, abordando o último eixo das questões, indagamos se o programa trouxe melhorias na qualidade da educação ofertada, e todas as entrevistadas afirmaram que a formação foi significativa. Entre as vantagens trazidas pelo programa para a alfabetização, as participantes enfatizaram: os livros para a escola, que contribuíram para despertar o interesse dos alunos pela leitura, o trabalho com os gêneros textuais, os jogos, diminuiu o índice de analfabetismo, melhorou as práticas do professor em sala e valorizou o conhecimento dos alunos.

A professora Iracema (2022) aponta a importância dos livros para o aprendizado dos alunos, pois a escola não possui acervo, nem biblioteca e os livros foram novidades.

De acordo com a professora,

[...] através dessa formação veio os livros, então foi muito bom. E com a chegada dos livros, a gente percebeu que eles ficaram mais entusiasmados para ler, para olhar. Porque as vezes a criança não sabe ler, por exemplo: ela tá lendo aqui e tem o nome escola, só que ela está vendo um leão aqui, aí ela não vai ler esse nome aqui escola, ela vai ler leão, porque ela tá vendo a imagem do leão (IRACEMA, 2022).

Para que o aluno desperte o gosto pela leitura é importante que ele tenha contato direto com os livros, pois, mesmo quando ainda não sabe ler convencionalmente, é capaz de imaginar,

produzir e criar por meio das imagens. As professoras destacaram que os livros que chegaram às escolas eram bastante didáticos e ilustrados e prendiam a atenção dos alunos. É interessante que o aluno esteja sempre cercado pelos livros, para, assim, desenvolver a leitura e escrita com mais facilidade, pois [...] “a criança é também um produtor de textos desde tenra idade” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 181).

Para Guiomar, a contribuição deu-se por meio da inserção dos gêneros textuais, juntamente com as ideias de como desenvolver o trabalho com esses gêneros. Segundo ela, o ensino “antes era as sílabas BA-BE-BI-BO-BU e, com o programa, nós trabalhávamos com os textos, de vários gêneros textuais, e ali a criança ia ter contato. Ela vai ter contato com os gêneros textuais” (GUIOMAR, 2022).

Os estudos mostram que o ensino da leitura e escrita fragmentado por sílabas, frases soltas ou textos desconexos não é eficaz para o crescimento do aluno. Nessa linha de raciocínio, Carvalho (2009, p. 50) define a palavra texto como “um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem sentindo que as aproxime, não formam um texto”.

Desse modo, defende-se a perspectiva discursiva para trabalhar com o texto, explorando-o por completo, com foco na aprendizagem da criança, como também, despertando a atenção, interesse do aluno, além de fazer relação dos textos com a realidade dos envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, “o ponto de partida, então, são histórias de vida dos alunos e alunas, construídas na interação dialógica com os outros personagens da realidade socio-histórica” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 58).

O relato da professora a seguir evidencia um dos objetivos do programa, que era o de que todas as crianças alcançassem a proficiência nos três primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com a fala da professora, o programa contribuiu para o desenvolvimento do aluno, por propor uma aprendizagem mais lúdica e atrativa, o que foi fortemente abordado na formação e colocado em prática na sala. Vejamos

Na época, eu acho que diminuiu bastante o analfabetismo, os meus [alunos] melhoraram bastante. E eu acho que não só os meus, porque com os relatos que tinham, muitos alunos que não gostavam de ir para a escola começaram a ir. Os jogos começaram a chamar atenção, e um aluno ia repassando para o outro: “hoje não teve aula, hoje foi só brincadeira. Hoje aprendemos os círculos, quadrados, triângulos” porque tinha os jogos das figuras geométricas, aí a gente utilizava através de brincadeiras e eles achavam que só foi brincadeira (CAPITU, 2022).

O lúdico tornou-se um excelente aliado para o professor desenvolver suas aulas e abordar os mais diversos assuntos, tornando a aula atrativa, o que favorece, também, a participação dos alunos e, conseqüentemente, desperta-o para aprender.

Durante a discussão, a formadora e alfabetizadora Gabriela apontou que a formação contribuiu para melhorar “a questão do analfabetismo e melhorou a evasão escolar. Eu acredito que aqui no centro da cidade não tenha mais não. Não sei se tem evasão no município, na zona urbana, mas, nessa questão aí, melhorou muito” (GABRIELA, 2022). A diminuição da evasão escolar deu-se por conta de novas metodologias que atraíam o aluno e faziam com que ele achasse que a aula tinha sido apenas brincadeira, e isso o incentivava a não querer faltar.

A professora acrescenta, ainda, que a sequência didática foi uma boa aliada, pois, antes disso, o trabalho docente era pautado “no plano de aula mesmo, bem seco e enxuto, rotina, e na questão da prática mesmo dentro da sala de aula” (GABRIELA, 2022).

Nesse viés, o documento do MEC, no caderno 3, intitulado caderno de interdisciplinaridade, aborda que:

[...] o trabalho por meio de sequências didáticas, projetos didáticos e rotinas mais flexíveis cria a possibilidade de atividades que possam ser integradas e desenvolvidas, na escola, pela perspectiva da interdisciplinaridade, apresentando-se como um caminho profícuo no processo de alfabetização e do letramento (BRASIL, 2015c, p. 21).

A professora Helena salienta que viu a mudança do programa na prática, no avanço de seus alunos, percebeu a mudança depois do programa, os alunos tinham mais facilidade para aprender e era notório o resultado desse aprendizado.

A alfabetizadora relata que um fator que contribuiu para esse avanço foi o comprometimento com a sua turma pelos três anos.

O Pnaic se você começasse com aluno do primeiro, ia até entregar ele para o terceiro, não podia mudar. Tinha que acompanhar aquele aluno. Então, a gente tinha esse trajeto todinho, quer dizer, se eu ensinasse ele aqui no começo, eu não ia ter muita dificuldade, né? Se eu fosse deixar para outro professor, era melhor tentar arrumar logo, porque você ganha nome como professor, e professor bom, ele ganha nome, não é? Não só os alunos, toda a família ganha, a escola ganha, todo mundo ganha. Só não ganha bem, né? Mas, pelo menos não tem coisa melhor do que você ver uma pessoa ali lhe agradecendo, dizendo que seu compromisso foi bom. O que descreve o professor é o aluno que a gente recebe (HELENA, 2022).

Essa ideia do programa de o alfabetizador continuar com a mesma turma durante os três primeiros anos do ensino fundamental dava-se para que o professor pudesse conhecer bem o

seu aluno, acompanhar o seu desenvolvimento, mudando a forma de trabalhar com esse aluno, criando metodologias diferenciadas para atingir o objetivo de alfabetizá-lo até o final do terceiro ano.

Durante as conversas, percebemos que nem sempre era possível o professor continuar com a mesma turma por três anos seguidos, principalmente, porque o município tem muitos professores provisórios e mudam de escola constantemente. E muitos dos provisórios são recém-formados e não participaram da formação do Pnaic. A professora Helena enfatiza que “essa questão aí, dá erro, porque você tem uma formação, entra o provisório que não tem. Entendeu? Aí ele pode ser melhor até que você, tem muitos que são bons, mas tem muitos que não, né?” (HELENA, 2022).

Referente à formação inicial, Imbernón (2009), descreve que

[...] a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam. Não se trata, pois, de aprender um “ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (IMBERNÓN, 2009, p. 65).

E, ainda: “Entende-se, também, que a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas cotidianamente vivenciada nos contextos escolares” (PIMENTA, 1997, p. 11).

Na concepção da professora e orientadora Carolina Maria de Jesus, o programa trouxe melhorias na forma de o professor trabalhar, entender e valorizar os conhecimentos dos seus alunos, e os professores “passaram a valorizar mais essa questão do letramento, que era uma coisa, assim, muito tradicional, trabalhava o tradicionalismo de leitura, cópia, coisas que não traziam muitos benefícios para os alunos e, hoje, a gente vê isso se modificando”. Enfim, o aluno passou a ser mais ativo nas aulas, “e a linguagem passa a ser considerada como espaço de interação entre os sujeitos” (SANTOS; SILVA, 2017, p. 42-43).

No que tange às formações continuadas, sabemos que, em sua maioria, abordam as disciplinas de português e matemática. Nesse sentido, procuramos saber das entrevistadas se a inserção apenas desses conteúdos na formação do Pnaic contribuiu para diminuir o índice de analfabetismos no Brasil.

Nas respostas cedidas pelas professoras entrevistadas, enfatizaram que o foco da formação era português e matemática, mas que abordava as outras disciplinas de uma forma

interdisciplinar. Algumas defenderam que a inserção de português e matemática contribuiu para amenizar o analfabetismo, outras discordaram.

As docentes Carolina Maria de Jesus e Gabriela ressaltaram que a alfabetização melhorou, mas apenas a inserção de duas disciplinas não foi suficiente para diminuir o analfabetismo. “A inserção só de português e matemática, eu acho que não. Era fundamental, melhorou; agora, para diminuir o analfabetismo aí no Brasil, eu não concordo, não. Para mim, tinha que trabalhar todas as disciplinas” (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022). Durante as formações, além de português e matemática, foram abordadas também: ciências da natureza, educação especial, educação no campo, história e geografia, mas o foco estava nas disciplinas de português e matemática.

Referente à interdisciplinaridade, o caderno de apresentação do programa aborda que:

[...] sempre tiveram a tônica da interdisciplinaridade, sem, com isso, esquecer as especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular. Depois de reuniões entre as Universidades e o MEC, optou-se por considerar a interdisciplinaridade como a tônica do trabalho de formação[...] mantendo a discussão focada em torno das especificidades das diferentes áreas (BRASIL, 2015a, p. 22).

Na concepção da professora Guiomar, a inserção dessas duas disciplinas contribuiu, sim, para diminuir o índice de analfabetismo, “porque assim, quando o aluno sai alfabetizado, ele consegue interpretar todas as disciplinas. Agora, como é que ele vai interpretar se não está alfabetizado?” (GUIOMAR, 2022).

Por outro lado, outras professoras, como Capitu e Iracema, concordam que as disciplinas de português e matemática foram suficientes, por serem, segundo as discentes, as mais importantes, e ajudam na compreensão das demais disciplinas. Capitu relata: “Você sabendo português e matemática, as outras disciplinas é leitura, se você souber interpretar, se você souber matemática, você sabe levar o restante, é só você ler” (CAPITU, 2022).

Iracema acrescenta: “Se o aluno sabe o português e a matemática, eu acho que as outras disciplinas ficam mais fáceis para ele [...] Se eles pegaram um livro de ciências, eles vão saber ler o que tá ali, mas se eles não souberem de português e matemática, fica mais difícil para eles” (IRACEMA, 2022).

Do exposto nas falas, compreende-se que as professoras enfatizaram que o mais importante é o português, pois assim você consegue trabalhar todas as outras disciplinas, pois é necessário o aluno saber ler para entender geografia, história, ciência etc.

Levando em consideração as avaliações do Ideb que avaliam apenas as disciplinas de português e matemática, de certo modo, a inserção dessas disciplinas contribuiu para diminuir os índices de analfabetismo, o que não implica em uma educação de qualidade, pois se defendemos uma educação transformadora, o aluno precisa se apropriar de todas as disciplinas. Além disso, o analfabetismo não é uma questão somente pedagógica, é política, social, econômica.

Gatti (202) tece críticas às avaliações ao enfatizar que

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados (GATTI, 2020, p. 3).

Continuando a conversa com a professora Iracema, questionamos se o trabalho focado mais em língua portuguesa e matemática contribuiu para que os alunos chegassem ao terceiro ano alfabetizados. A alfabetizadora respondeu que os alunos “chegaram no terceiro ano analfabetos, mas também teve a questão da pandemia, né? Ele estava no primeiro ano, começou a pandemia, e aí eles estão no terceiro ano, e passaram dois anos sem estudar, é como se ele estivesse no primeiro ano” (IRACEMA, 2022).

Indagamos se, antes da pandemia, ela percebia algum avanço na alfabetização. Ela respondeu: “Sempre teve aluno no quinto ano que não sabia fazer nem o próprio nome. Sempre chega aluno no terceiro ano que não sabe ler, não sabe escrever nenhuma palavra. Pode fazer uma pesquisa aí no estado, vai ver que tem criança lá no sexto e sétimo ano que não sabe” (IRACEMA, 2022).

A docente enfatizou que a educação do município sempre foi crítica, mas que piorou consideravelmente por conta da pandemia; nesse período, as aulas do município foram suspensas presencialmente, sendo entregues atividades nas escolas. Nessa mesma linha de pensamento, a professora Helena aborda que muitos pais não iam na escola buscar a atividade ou simplesmente faziam a tarefa, por não terem paciência de ensinar.

Tentando, ainda, entender os efeitos do programa, questionamos como as alfabetizadoras cursistas avaliaram a formação do Pnaic no município, e quais as sugestões que ofereceriam para melhorar a realização da formação continuada. As falas das participantes evidenciaram uma boa aceitação do curso.

No tocante à melhoria, a professora Helena conta que faltou uma biblioteca na escola para organizar os livros e os jogos, além do compromisso dos professores. “No meu município

o que eu acho que poderia ter melhorado era ter continuado com compromisso mesmo, do jeito que começou, mas eu não mudaria nada, não. Para mim foi bom. Eu consegui aplicar muitas coisas do Pnaic, muitas coisas mesmo” (HELENA, 2022).

Já a professora Capitu, ressalta que, para ela, o programa deveria ter continuado, porém, com inovações, ser atualizado. “O Pnaic eu o achei um programa muito bom. E o que poderia ter sido melhorado, na minha opinião, era ter dado continuidade, não ter sido esquecido. Dava para ter continuado, com coisas novas” (CAPITU, 2022). Compartilhando do mesmo pensamento de Capitu, a professora Guiomar fala: “Eu queria que tivesse continuado, pois se tivesse continuado, eu acredito que ia vir mais novidade” (GUIOMAR, 2022).

Ao nos ceder a sua resposta, a professora Carolina Maria de Jesus, abordou que

O programa poderia ter sido melhorado se tivesse mais formações para os professores alfabetizadores. Todo ano troca de professor alfabetizador, aí, se esses professores tivessem uma formação dessa. É aí que deveria melhorar. O Pnaic continuar, para que os professores novos pudessem participar (CAROLINA MARIA DE JESUS, 2022).

A fala da professora expressa a descontinuidade das políticas educacionais no Brasil, o que há são as consideradas políticas de governo, pois troca-se de governo, troca-se de programa, e cada professor que vai chegando vai participando da formação que tem a ver com a política do governo atual.

A fala da professora é pertinente ao se preocupar com as formações para os demais colegas; independentemente de ser a formação ofertada pelo Pnaic, o município necessita de formações continuadas, tendo em vista que a maioria dos professores possuem vínculos provisórios. E os professores recém-formados precisam estar preparados e sempre se atualizando. De acordo com as entrevistadas, a última formação que houve no município foi do Pnaic, que acabou em 2018, desde então, estão sem formação continuada.

No tocante à avaliação do programa, a professora Carolina Maria de Jesus ressalta: “Eu achei ótimo, melhorou a prática pedagógica de muita gente, a minha principalmente, e foi gratificante mesmo. Os formadores em Manaus eram bons, bem qualificados mesmo” e enfatiza mais uma vez que poderia ter sido melhorado se tivesse tido o apoio do município.

Por sua vez, a professora Iracema retorna a falar da falta de preparação das formadoras; no seu entendimento, o programa “poderia ter sido melhorado se na formação tivesse formadoras bem mais preparadas, eu vejo dessa forma. E a gente colocasse realmente o que aprendeu na formação em prática, o que estava no conteúdo, aí sim, eu acho que seria bem melhor” (IRACEMA, 2022).



Referente às formações, Contreras (2002) alerta o professor a não ter uma formação bancária e a não aceitar tudo como verdade inquestionável, mas desenvolver autonomia e, conseqüentemente, uma reflexão sobre a prática:

O educador deve elaborar seus próprios juízos sobre o que deve ou não fazer [...] estas não são decisões que se possa se encomendar a outros e depois proporcioná-las aos docentes. Todos os educadores devem responder as questões normativas por eles mesmos. [...] Não podemos pensar que, porque proporcionamos a alguém uma teoria educativa científica, estamos fornecendo, ao mesmo tempo, os fundamentos para guiar sua prática educativa (CONTRERAS, 2002, p. 104).

Prosseguindo com a investigação, indagamos as docentes sobre os limites do programa enquanto proposta de formação continuada para professores. A professora Capitu salienta que não encontrou pontos negativos no programa e justifica a sua fala afirmando: “Eu não sei se é porque os formadores foram muito bons, eles se dedicaram, pelo menos os da minha turma. Eles eram muito dedicados, pegavam muito no pé da gente, fazendo perguntas se a gente estava trabalhando. Então, eu acho que não teve ponto negativo” (CAPITU).

Na fala da alfabetizadoras formadoras Carolina Maria de Jesus e Guiomar, elas apontam alguns desafios que tiveram durante esse percurso. Vejamos:

Para nós foi só a questão da logística mesmo. E falta de apoio do município. Outro ponto negativo é que tinha professores que nem se preocupavam em participação da formação que a gente passava, eles não davam crédito para a gente. Como eles tinham uma bolsinha de duzentos reais, alguns ainda participavam porque a gente ameaçava, que se eles não fossem, iríamos colocar falta e eles não iriam receber. E, às vezes, a gente cumpria isso, dava uma confusão. E outra, a secretaria não incentiva os professores a participarem das formações.

O ponto negativo do Pnaic foi esse aí, a falta de compromisso e responsabilidade dos professores em alfabetizarem. Porque para alguns é só o pincel, quadro. Não usa os jogos, alfabeto móvel (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Professora Guiomar complementa, enfatizando:

Questão de apoio, assim, quando a gente ia fazer o seminário, muitas das vezes a gente tinha os materiais, mas às vezes a gente tinha dificuldade de apoio, né? Às vezes quando tinha o seminário eu ficava pensando como era grande o que eles ofereciam, assim, porque eles ofereciam para comunidade e a comunidade não valorizava. Porque um evento daquele ali (exposição dos jogos no ginásio confeccionados pelos professores) era para estar os pais em peso. A sociedade não valorizava, não. Era uma coisa grande e só participavam lá os professores envolvidos do Pnaic, quem não era do Pnaic. Tu acredita que os professores do 4º ano e 5º para irem para uma atividade daquela ali, eles não queriam, não? Falava assim, que todos aqueles professores estavam ganhando bolsa do programa e eles não estavam. Então, eu via que uma atividade grande, a qual a comunidade era para ter valorizado mais, e a gente

não via interesse nenhum. Então, no caso, o limite do programa foi os professores não colocarem em prática o que aprenderam na formação (GUIOMAR, 2022).

Nas falas das professoras, evidenciamos alguns aspectos que desanimam os formadores, como a falta de interesse dos próprios professores em participarem das formações, alguns só participavam por conta da bolsa e a falta de credibilidade que davam para as formadoras, como também para as atividades desenvolvidas pelo programa. A falta de interesse do alfabetizador em participar das formações nos chama atenção, principalmente porque no município quase não há formações. Na fala da professora Guiomar, ela apresenta a falta de apoio dos professores e da própria comunidade, que não valorizava o desempenho e nunca foi prestigiar as exposições.

A professora Iracema afirma que o programa, em si, não teve ponto negativo, era uma boa formação, porém, foi o que “aconteceu aqui que atrapalhou. Eu acho, assim, que, se ele tivesse sido aplicado da forma correta, que as pessoas tivessem bem preparadas, que não fosse somente uma manhã, né? Então, eu acho que não teria um ponto negativo”. Saliencia, ainda, o pouco tempo de formação e que deveria durar, no mínimo, uma semana, pois aconteceu em uma única manhã e foi insuficiente para o professor apropriar-se dos conhecimentos que o programa tinha a oferecer. Outras alfabetizadoras destacaram que houve algumas formações, alguns encontros pela manhã, pela noite e os professores das escolas rurais, normalmente, tinham as formações aos sábados.

Finalizando a discussão, pedimos a opinião das professoras participantes da entrevista acerca de qual o curso de formação continuada deveria ser dado depois do Pnaic para contribuir no processo de alfabetização das crianças. Em suma, a maioria das professoras sugeriram a continuação do Pnaic. “Um programa que tivesse os mesmos objetivos do Pnaic” (CAPITU). “Eu queria o Pnaic” (CAROLINA MARIA DE JESUS). “Processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita” (IRACEMA).

A professora Gabriela sugere o tipo de formação que gostaria de ter e finaliza a sua fala, assim como as professoras anteriores, querendo a formação do Pnaic de volta.

[...] aquele programa de formação que o governo ficasse com ele, digamos por 10, 15 anos, se estivesse funcionando bem. O programa com continuidade. Formação continuada direto, até porque cada ano os professores mudam, aí precisa de uma nova formação. Os professores antigos se aposentam, outros pedem afastamento, entram novos, estamos sempre trabalhando com o público novo, sempre passando a mesma coisa. Então esse programa (Pnaic) era para ter continuado (GABRIELA, 2022).

De igual modo, a fala da professora Guiomar deixar claro o apego ao Pnaic também ao dizer: “Um curso específico eu não posso nem dizer, mas que fosse voltado para as séries iniciais, porque o objetivo era alfabetizar na idade certa, né? Que era oito anos. Então, eu vejo assim, que teria que ter vindo para dar continuidade e não parar” (GUIOMAR, 2022).

Corroborando com a ideia das demais alfabetizadoras, a professora Helena também deseja o Pnaic de volta, ao relatar que almeja uma formação que deixe o professor motivado, que ofereça

recurso, material, ter tudo o que o professor precisa. Sem precisar ele tá comprando. Desmotiva muito você não ter essa parceria. Gostaria de um programa que desse suporte, realmente, para o professor. Eu queria o Pnaic de novo, mas, assim, do jeito que ele é, nem que seja em uma escola, ou em duas, para as outras usarem como exemplo. O Pnaic trabalhou muito a questão de Projeto na escola, né? Tinha projeto de leitura, projeto de tudo quanto era coisa. Mas acho que ele tem que nascer de novo, modificado. Já são novos tempos, novas pessoas. Muita coisa mudou (HELENA, 2022).

Contudo, no tocante aos limites do programa, as entrevistadas destacaram a falta de apoio dos professores, comunidade e da gestão do município. Uma cursista apontou a falta de preparação das formadoras do município, em contrapartida, na visão das formadoras, faltou empatia por parte das cursistas que não davam créditos a elas. Além disso, destacaram a falta de interesse dos professores para participarem dos encontros, o que chama atenção, pois é raro ter formação no município. Outro fator foi a logística para as formadoras, que tinham que viajar para Manaus para participarem das formações. De uma forma geral, o programa foi bem aceito no município e, na concepção das entrevistadas, ainda era para estar vigente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de aprimorar a prática pedagógica ou até mesmo de se atualizar sobre as inovações do campo de formação, os programas de formações continuadas se fazem presentes na prática de muitos alfabetizadores. Compreendendo a importância dos programas de formação, escolhemos como objeto de pesquisa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, que foi um programa federal originário de uma política pública, que propiciou aprendizagens para docentes e alunos em decorrência de uma formação continuada que valorizou os processos de ensino e de aprendizagem.

O Pnaic visou atender a meta prevista no PNE vigente, de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, correspondente ao 3º ano do ensino fundamental. A formação foi destinada a professores alfabetizadores das redes públicas que estavam em exercício da docência nos ciclos de alfabetização. Mesmo o programa tendo chegado ao fim em 2018, ainda se observa uma grande repercussão até os dias de hoje, pois é considerado o maior programa de formação de professores desenvolvido pelo Ministério da Educação.

Desse modo, na presente pesquisa, buscamos analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas; e traçamos como objetivos específicos: Descrever as ações dos principais programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil; Examinar as contribuições do Pnaic para a formação do professor alfabetizador; Compreender as implicações do Pnaic para as práticas pedagógicas dos alfabetizadores, e Identificar os limites do programa no que se refere à formação continuada e às práticas pedagógicas na alfabetização.

Para alcançarmos os objetivos proposto, seguimos um percurso metodológico que contou com levantamento bibliográfico, pesquisa documental (guias e cadernos dos programas) e pesquisa de campo, na qual foram entrevistadas seis (6) professoras que participaram do Programa. Os dados obtidos foram analisados a partir de uma perspectiva discursiva, entendendo a entrevista não como a coleta da verdade absoluta, mas como um texto coletivo. Através da entrevista, o entrevistador e o entrevistado se constroem, se reconstroem e produzem um texto, privilegiando um diálogo entre as fontes documentais orais e escritas.

Esses dados foram organizados a partir de três eixos de análises, quais sejam:

- 1- Contribuições teóricas e metodológicas do Pnaic para a construção de saberes docentes dos alfabetizadores;

- 2- Implicações do Pnaic na atuação dos professores alfabetizadores;
- 3- Os limites do programa no que tange a formação continuada e as práticas pedagógicas de alfabetização.

Referente às contribuições teóricas e metodológicas do Pnaic para a construção de saberes docentes das alfabetizadoras, podemos destacar que as docentes entrevistadas não consideraram a formação do Pnaic suficiente para desenvolver os saberes docentes necessários ao alfabetizador, mas afirmaram que a formação contribuiu de algum modo na formação delas e em suas práticas educativas.

As professoras apontaram a relevância do programa no processo de aprendizagem da criança e, principalmente, na forma de alfabetizar, sendo que o Pnaic deu suporte para o docente trabalhar a alfabetização na perspectiva de letramento, fez também com que o alfabetizador voltasse o olhar para aquele aluno que apresentava dificuldade na aprendizagem.

Outro aspecto importante do programa para atuação docente foi a contribuição do material ofertado pelo Pnaic, contando com um acervo literário, com jogos e livros de diversos gêneros, o que trouxe o trabalho com o lúdico para a sala, como também despertou o interesse pela leitura por parte das crianças. Com a chegada do material, surgiram novas ideias para se fazer o trabalho pedagógico. Esses recursos agregaram muito, pois até hoje são esses os livros usados nas escolas do município.

As entrevistadas destacaram que o programa ofereceu metodologias para serem desenvolvidas com suas turmas. Durante as formações, acontecia a troca de experiências entre os professores cursistas, o Pnaic compartilhou a troca de experiência docente tanto do município, quanto do Brasil todo, apresentando os relatos de experiência no caderno do programa. Por meio dessa troca, em que eram compartilhados os desafios, sugestões de atividades e conquistas na docência, muitos professores se identificavam e percebiam que não estavam sozinhos.

Assim, o Pnaic ajudou a melhorar a prática das alfabetizadoras, sendo que a maioria das entrevistadas afirmaram que procuraram inovar em suas aulas. A formação contribuiu para que o professor repensasse sua prática em sala, auxiliando na reformulação de atividade, adequando-a às necessidades do aluno. Além disso, segundo as entrevistadas, após o Pnaic, consideram os alunos mais avançados.

Como resultado da nossa segunda questão, acerca das implicações do Pnaic na atuação dos professores alfabetizadores, de acordo com as respostas concedidas na entrevista, a formação ajudou a pensar nas especificidades do processo de alfabetização e nas questões

ligadas ao letramento, embora, como vimos, ainda haja equívocos em relação aos dois conceitos, o que se mostrou nas falas.

Contribuiu para a apropriação dos materiais pedagógicos ofertados pelo programa e esse material ajudou as docentes a trabalharem de forma diferenciada e cada vez mais lúdica. O fator essencial na formação, foi a distribuição dos materiais pedagógicos como os jogos, sequência didática, projetos de leitura, oficina de leitura, livros didáticos e os livros de diversos gêneros textuais. Com os livros, as professoras tinham mais opções de trabalhar coisas novas, como foi destacado pelas entrevistadas que puderam trabalhar atividades como: roda de leitura, quintal de leitura, utilizando os livros do Pnaic.

Referente às dificuldades apresentadas no programa, foi citada, pelas formadoras, a falta de interesse de parte dos professores em participarem das formações, sendo a frequência um problema durante todo o curso, como também alguns professores não queriam desapegar de suas práticas antigas. Por sua vez, as alfabetizadoras relataram a falta de tempo para confeccionar os materiais que seriam expostos na oficina, sendo essa uma das grandes reclamações do trabalho pedagógico.

A formação continuada ofertada pelo Pnaic modificou e auxiliou na prática das professoras alfabetizadoras ajudando a olhar diferente para o aluno, criar estratégias, reformular atividades diferenciadas para ensinar, usar novos recursos, repensar nas atitudes, além de mudar a sua prática.

Assim como todas as outras formações, o Pnaic teve seus limites, sendo que uma das críticas que recai sobre o programa refere-se ao material pedagógico ofertado pela formação continuada, os livros e jogos não abrangem a regionalidade dos estados, ignorando a cultura dos alunos das regiões do Brasil. Mesmo assim, os livros foram bem aceitos e, segundo as entrevistadas, contribuíram de algum modo com a aprendizagem dos alunos.

Referente aos materiais didáticos, não foram suficientes para alfabetizar, pois faltou variedade de material, o programa focou mais nos livros e jogos. Porém, foi útil, pois, em algumas escolas, os únicos livros de literatura eram justamente os do programa.

Outro fator destacado foi o pouco tempo de formação, sendo considerado insuficiente, como a maioria das formações tendem a ser.

Mesmo que o programa não tenha atingido plenamente o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o terceiro ano, mas teve um grande avanço na alfabetização. Compreendemos que nenhum programa será capaz de alfabetizar todas as crianças de determinadas séries/anos em um prazo pré-estabelecido, pois cada criança tem seu tempo para se desenvolver.

Acerca dos limites, ainda podemos pontuar que o ensino passou a ser bastante centrado em gêneros pré-determinados, sequências didáticas “engessadas”, como apontam Santos e Silva (2021), houve demora na entrega dos materiais, além de ser considerado em um viés neoliberal, sofrendo, assim, impactos diretamente do “Estado Avaliador”.

Referente aos pontos positivos, destacamos que teve um real investimento federal na formação continuada de alfabetizadores, o trabalho pedagógico foi focado nos gêneros textuais, considerando os estudos do letramento, usava os livros do PNLD e despertou o lúdico na sala por meio dos jogos, além de investir na formação de alfabetizadores. O programa teve uma contribuição na prática pedagógica, incluindo aprofundamento de teorias, compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos, respeitou o processo de aprendizagem dos educandos e investiu na formação do alfabetizador. Representa, mesmo com todos os seus limites, o maior programa de formação de professores alfabetizadores do país.

Entendemos que fica difícil desenvolver um bom trabalho com os alunos, sendo que falta material pedagógico na escola e recursos como: televisão, quadra esportiva, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, falta também uma política que contemple esses materiais pedagógicos para a escola. Cabe à secretaria de educação cobrar recursos para as escolas. Outro fator prejudicial para a alfabetização são a descontinuidade das políticas/ programas, as trocas de governos, nos quais muda-se o programa, e, com isso, estamos sempre iniciando.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina e ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: Continuidades, rupturas e ressignificações. **Bolema**, rio claro. São Paulo, v.32, n.61, p.419-438, ago. 2018.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.22, n.2, p. 11-47, jul./dez. 1996.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jeferson. A formação continuada de professores no Brasil. Universidade Estadual de Maringá. **Seminário de Pesquisa do PPE**. 2011.

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval.pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar.2019.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

AMARAL, Arlene de Paula Lopes. Formação continuada de professores: Reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cad. Cedes**, Campinas, v.37, n.102, p. 201-218, maio-ago., 2017.

ARCO-VERDE, Yvelise. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, 2012.

BARROS, Alexon de Lima Moura. **O (não) espaço dos letramentos sociais em uma política nacional de alfabetização**: PNAIC 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018.

BRAGA, Andréia Martinazzo; FELDKERCHER, Nadiane. As relações entre a formação do PNAIC e as Práticas de Alfabetização. Rev. **FAEEBA-Ed. e contemp**. Salvador, v.29, n.60, p.345-363, out/ dez. 2020.

BRAGIO, Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL, **Constituição da República Federativa Brasil** de 05 de outubro de 1988. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.



BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de apoio a leitura e escrita-PRALER. Caderno de Teoria e Prática 1** [online]. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/tp/tp1.pdf> Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores. Guia do formador Módulo 1** [online]. MEC, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf):. Acesso em 10 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/category/pnaic-2013-cadernos-da-linguagem/>. Acesso em 15 set. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função Social da Escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**. Curitiba, n. 17, p. 101. 2001. Editora da UFPR.

CAMPOS, Rosarlane Gláucia Mendonça. O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores-PROFA-e suas implicações pedagógicas: concepção de alfabetização, atuação profissional e resultados obtidos. Dissertação de mestrado. **Universidade Católica de Goiás**. Goiânia. 2006.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trancoso Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de Formação do PNAIC em Língua Portuguesa: Concepções de Alfabetização e de letramento**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santos. Vitória, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10.a ed. Campinas: Papirus, 2002

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, Bernadete; e BARRETO, Elba (org). **Professores do Brasil: Impasses e desafios (in) Formação Continuada em questão**. Brasília: UNESCO. 2009.

GIARDINI, Bárbara Lima. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Caminhos percorridos pelo programa e opiniões de professores alfabetizadores sobre a formação docente**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIROUX, A. Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Goulart, Cecília M. A; GONÇALVES, Ângela Vidal. Alfabetização: Linguagem e vida- uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v.9, n.2, p. 100-112, jul/ dez, 2009.

LEMME, Paschoal. O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr., 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [2. ed]. Reimpr.. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): Um ressignificar da prática docente?**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Campo Grande. 2007.

MACHADO, Luciana Castro de Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz de Bastos. Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Idade Certa. **Educação em Revista**. V.36. Belo Horizonte, 2020.

MARENGO, Carla Fernanda Matté. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de professores na perspectiva de formação do município de Erichim/ RS**. Dissertação. Universidade Federal de Fronteira Sul, programade pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Erichim/ RS. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 4ed. Cortez: São Paulo, 2003.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org); SUELY, Ferreira Deslandes e GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Maria Sueli Simão; Pirola, Nelson Antonio e MARZONI, Rosa Maria (org.). Pró-Letramento experiências pedagógicas em Matemática e Linguagem. São Paulo. **Cultura**

**Acadêmica**, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Congresso Brasileiro de Alfabetização**. 5, Florianópolis/ SC. Ago. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=8tTo\\_f7MZho&t=5717s](https://www.youtube.com/watch?v=8tTo_f7MZho&t=5717s)> Acesso em: 13 ago 2021.

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; Micarello, H Hilda; Ilka SCHAPPER e SANTOS Núbia Schaper. Pesquisas sobre infância, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico. Cultural. Factal: **revista de Psicologia**, v.27, n. 1, jan.abr. 2015.

MORTATTI, Maria Rosario Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário “**Alfabetização e letramento em debate**”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIAN, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNIrevista**. Vol.1, nº 2: abril, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência- Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances-** Vol. III, 1999.

PIRES, Andréa de Paula; MAROCHI, Ana Cláudia e SCHNECKENBERG. Pró-Letramento- Alfabetização e Linguagem: A formação continuada na teoria e na prática. **Educere**. Curitiba, 2015.

SALOMÃO, Rommy. **A formação continuada de professores alfabetizadores: Do Pró-Letramento ao Pnaic**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2014

SANTOS, Tatiane Castro dos; SILVA, Evanilza Ferreira da. Alfabetização no acre: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares. **V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis/ SC. 2021.

SANTOS, Tatiane Castro dos; SILVA, Evanilza Ferreira da. Ensino/Aprendizagem da leitura e da escrita: O trabalho com agrupamentos produtivos na alfabetização. In: SOUSA, Alexandre Melo [et al.]. **Questões de linguística aplicada ao ensino: da teoria à prática**. Curitiba: Appris, 2017.

SELLES, Sandra Escovendo; SANTOS, Tatiane Castro dos. **A entrevista na pesquisa educacional, seus usos etnográficos e a perspectiva da história oral**. São Paulo, editora Letras e voz. 2019.

SILVA, Gescielly Barbosa da; SCHELBAUER, Anaete Regina. Lourenço Filho e a alfabetização: Os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. **Revista HISTEDBR On-line**, 2007.

SILVA, Katia Maria da. Programa de Formação de professores alfabetizadores- (PROFA)e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos no município de união dos palmares/ Alagoas. Dissertação de Mestrado. **Universidade Federal de Alagoas**. Maceió. 2007.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TRINDADE, Izeni de Souza. Política de Formação Continuada em Humaitá-AM: O PNAIC numa visão político- pedagógica. Dissertação de Mestrado. **Fundação Universidade de Rondônia**. Porto Velho-RO, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa na educação. São Paulo: Editora Átlas, 1987.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago L. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma revisão sistemática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.35. 2019.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DOS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

Projeto de Pesquisa: **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA  
IDADE CERTA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-  
AMAZONAS**

Mestranda: Maria Adriane da Silva Barrozo

Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

Este questionário visa obter informações sobre os impactos do programa Pnaic na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador. Sua participação nesta pesquisa é de extrema relevância para identificarmos e analisarmos as contribuições do Programa para o município de Guajará-Amazonas.

Ressaltamos que usaremos nomes fictícios para preservar sua identidade enquanto participante.

**INFORMAÇÕES PESSOAIS: Dados de Identificação:**

1-Nome: \_\_\_\_\_

2- Sexo:

( ) masculino

( ) feminino

( ) outro

3- Idade:

18 a 25

26 a 30

30 à 45

50 à 55

4. FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR/ ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Graduação

Normal superior

Magistério

Outra licenciatura

Bacharel

5. Como se deu a escolha pelo curso de graduação? teve algum motivo?

---

---

---

---

6. Teve alguém que estimulou a escolha pelo curso?

---

---

---

7. Você tinha pretensão de ingressar em outro curso? Se sim, qual?

---

---

---

8. Modalidade de Formação:

EAD

Presencial

Semipresencial

9. Natureza da instituição de formação:

Particular

Federal

Estadual

Confessional

10. Formação em nível superior (Pós-Graduação)?

- Especialização
- Mestrado acadêmico
- Mestrado profissional
- Doutorado
- Não possuo

11. Suas expectativas com relação ao curso mudaram após seu ingresso na universidade? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

12. Foi a primeira pessoa a ter nível superior na família?

- sim
- não

13. Tempo de experiência como docente:

- 1 à 6 anos
- 7 à 11
- 12 à 16
- 17 à 21
- 22 à 26

14. Tempo de experiência na alfabetização:

- 1 à 6
- 7 à 11
- 12 à 16
- 17 à 20
- 22 à 25

15. Número de escolas em que trabalha?

- 1
- 2
- 3

16. Exerce outra profissão além da docência?

- não, apenas docente
- sim, possuo outra profissão fora da área da educação

17. Vínculo/contrato profissional?

efetivo

provisório

18. Você tinha pretensão de ingressar em outro curso? Se sim, qual?

a) Não;

b) Sim. \_\_\_\_\_

18. Ano/série na(s) qual(is) atuou?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Projeto de Pesquisa: **O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-AMAZONAS**

Mestranda: Maria Adriane da Silva Barrozo Orientadora: Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

#### **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS METODOLÓGICAS DO PNAIC PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS ALFABETIZADORES**

01. Já havia participado de outro programa de formação de professores, antes do Pnaic? Se sim, qual programa?
02. Você considera que as formações foram suficientes para desenvolver os saberes necessários para torna-se um professor alfabetizador, e para a sua identificação com a alfabetização?
03. Você considera que a equipe de formadores do Pnaic estavam bem-preparados para ministrar o curso de formação? Esses formadores acompanhavam o trabalho docente em sala de aula?

04. Qual a relevância da formação oferecida pelo Pnaic na compreensão do que seja ser um professor alfabetizador? E no seu percurso como professor alfabetizador?
05. Como aconteceu o trabalho de formação continuada desenvolvida pelo Pnaic? O tempo de formação oferecido pelo Programa foram suficientes para preparar o professor para alfabetizar os alunos até o terceiro ano?
06. O Pnaic conseguiu fazer o professor alfabetizador repensar na sua atuação dentro da sala de aula (reformular atividades, adequando-as s reais necessidades dos alunos)?

### **IMPLICAÇÕES DO PNAIC NA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES**

07. A partir da formação vivenciada no programa Pnaic, você conseguiu compreender como ocorre os processos de alfabetização e letramento dos seus alunos?
08. Você conseguiu incorporar dentro da sua prática de alfabetizador alguns dos elementos pedagógicos trabalhados no programa? Se sim, descreva-os.
09. Na sua concepção, em que medida a formação continuada ofertada pelo Pnaic modificou ou auxiliou na sua prática como professor (a) alfabetizador (a)?
10. Quais são materiais de suporte pedagógico oferecidos pelo no Pnaic? você utilizou/ ou utiliza regulamente em sua sala de aula? e de que forma ocorreu essa apropriação dos materiais?
11. Como você avalia a contribuição desses materiais no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização para seus alunos? Você os considera suficientes?

### **OS LIMITES DO PROGRAMA NO QUE TANGE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALAFABETIZAÇÃO**

12. Na sua visão, o Programa trouxe melhorias na qualidade da educação ofertada? Se sim, como?
13. O que você pensa sobre a inserção apenas do conteúdo de português e matemática no Pnaic? Você acredita que apenas a inserção desses conteúdos contribuiu para diminuir no índice de analfabetismos no Brasil?
14. Como você avalia o programa de formação do Pnaic no seu município? O que

poderia ter sido melhorado na sua realização?

15. Quais os limites do Programa enquanto proposta de formação continuada para professores?
16. Qual o curso de formação continuada deveria ser dado depois do PNAIC para contribuir no processo de alfabetização das crianças?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
–TCLE**

**Projeto de pesquisa: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-amazonas**

**Apresentação e Convite**

A pesquisa intitulada “O PACTO NACIONAL PELA ALFABEIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-AMAZONAS”, busca: Analisar, a partir das falas dos docentes, os impactos do Pnaic na formação e na prática pedagógica dos professores do município de Guajará-Amazonas.

Através de uma abordagem qualitativa, associando a pesquisa documental à pesquisa de campo, trabalhando com o diálogo entre fontes orais e fontes escritas.

Trata-se de uma pesquisa realizada pela discente do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC, sob orientação da Profa. Dra. Tatiane Castro; e, para realizá-la, sua contribuição é necessária e importante. Por isso, você está convidado(a) participar da referida pesquisa.

**Esclarecimentos**

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder a um questionário e em conceder entrevista. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade. Você terá a garantia de indenização caso a pesquisa venha lhe causar algum dano material ou imaterial.

Os riscos da pesquisa são mínimos e de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem profissional (identificação pública ou indevida dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

Riscos de constrangimento: as questões propostas no ato da entrevista podem ser recebidas com receio pelos participantes, o que poderá causar certo desconforto ao externarem suas concepções.

Exposição da imagem profissional: dependendo do modo como fizermos o registro das respostas dos participantes e do modo como os identificamos e os relacionamos às opiniões emitidas, poderemos causar danos à sua imagem pessoal e profissional.

Perda de confiabilidade dos dados: como os dados coletados e as informações das instituições e dos docentes participantes serão armazenados em computadores, há o risco de tais dados serem acessados por sujeitos não envolvidos no projeto. Isso poderia causar, também, exposição indevida dos participantes.

Registro equivocado de informações via entrevista: como as entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas, há o risco de o pesquisador fazer uma transcrição equivocada, que não registre fielmente as informações expostas pelos participantes.

Considerando os riscos anteriormente citados, apresentamos as seguintes providências e cautelas:

O risco de constrangimento será amenizado pelo comportamento do pesquisador, que se comprometerá a ser prudente e cordial na condução das entrevistas, evitando emitir juízos de valor.

Para evitarmos os riscos de exposição da imagem profissional dos participantes, os nomes destes, serão substituídos por letras e números em todos os registros feitos pelos pesquisadores e em cada arquivo armazenado em computadores.

Para evitar os riscos ligados à perda de confiabilidade dos dados, todo o material coletado será arquivado nos computadores da pesquisadora, e todos os arquivos serão protegidos por senha.

Quanto ao risco de registro equivocado de informações via entrevista, tentaremos evitá-lo enviando ao entrevistado a transcrição da entrevista realizada pelos pesquisadores, para que aquele se certifique de que não houve alteração das suas falas. Somente após o aval do entrevistado, prosseguiremos com a pesquisa.

Quanto aos benefícios para os sujeitos participantes, eles residem na possibilidade de, mediante a pesquisa, refletirem sobre os processos de formação de professores e sobre o

estreitamento dos laços que devem permear a interação entre a Universidade e as escolas de Educação Básica. Assim, poderemos contribuir, de algum modo, com a formação dos professores dos Anos Iniciais.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual terá as três primeiras páginas rubricada e a última página assinada por você e pelo pesquisador responsável.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Maria Adriane da Silva Barrozo, pelo telefone nº (68) 99924-3712 e e-mail: adria.barrozo@gmail.com.

### **Consentimento**

Eu, \_\_\_\_\_, RG Nº \_\_\_\_\_, CPF Nº \_\_\_\_\_, declaro que:

- 1-Li e compreendi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
- 2-Tenho conhecimento de que minha participação na pesquisa intitulada “O PACTO NACIONAL PELA ALFABEIZAÇÃO NA IDADE CERTA E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM GUAJARÁ-AMAZONAS” é livre e espontânea.
- 3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.
- 4-Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.
- 5-Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa. Diante do exposto, aponho minha rubrica nas três primeiras páginas do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Guajará-Amazonas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do participante

---

Maria Adriane da Silva Barrozo  
Pesquisadora Responsável